PREZADO (A) ALUNO (A),

Seja muito bem vindo (a) FEUC. Desejo que você tenha um ótimo semestre Meu nome é **Erivelto Reis** e serei seu professor na disciplina **Oficina de Produção de Textos**.

A pasta da disciplina é o local em que as apostilas do curso são armazenadas e disponibilizadas para que o maior número possível de alunos tenha acesso ao material que utilizará durante todo o semestre letivo na disciplina **Oficina de Produção de Textos**. Essa apostila contém os materiais da Bibliografia Básica da disciplina, da Bibliografia Complementar e da **Bibliografia da Rede de Leitura**. A relação completa das obras de referência encontra-se na **Ementa do Curso** que está disponível para cópia e traz informações sobre metodologia, formas de avaliação, objetivos do curso, recursos utilizados etc.

A referida apostila é produzida com a seleção de materiais, capítulos e páginas das obras da Bibliografia. São escolhidos os textos mais interessantes, os que serão mais utilizados e cuja leitura facilitará o entendimento de conceitos acadêmicos fundamentais. Se você desejar consultar as obras na íntegra, elas estão à disposição para consulta, empréstimo e leitura na **Biblioteca da Faculdade**. Faça a cópia do material, por favor, e o mantenha com você no seu cotidiano de pesquisa e, sobretudo, nas aulas da disciplina **Oficina de Produção de Textos**. Eu, Prof. Erivelto Reis, agradeço a você por seu empenho e cooperação.

A seguir apresento uma breve estrutura da apostila para que você possa orientar-se no momento de montar uma encadernação ou, simplesmente com relação à ordem adequada dos materiais:

APOSTILA 01 — Prática textual (Rede de Leitura) Capítulos: 01, 02, 03, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17

APOSTILA 02 — Novas tecnologias, novos textos... (Bibliografia Básica)

TEXTO DE APOIO 01 — Como desenvolver o parágrafo (pp. 200 a 215)

TEXTO DE APOIO 02 — A arte da pesquisa (cap. 01 / pp. 07 a 13)

TEXTO DE APOIO 03 — Quando escrever é ler (pp. 14 a 25)

TEXTO DE APOIO 04 — Resumão ABNT (pp. 01 a 06)

FACULDADES INTEGRADAS CAMPO-GRANDENSES

DISCIPLINA: OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

CÓDIGO: 0677 - PERÍODO: 1º Semestre

CARGA HORÁRIA: 110h/a

(80h/a - Presencial) — (30h/a Rede de Leitura)

OBJETIVOS:

Desenvolver no discente as seguintes habilidades: interpretação de textos de diferentes gêneros e em diversos suportes; aptidão para analisar e produzir textos, argumentando seus pontos de vista; e produção de textos orais e escritos, pertencentes a diferentes situações de interação e de comunicação, principalmente as que contemplam o discurso acadêmico.

EMENTA:

Prática de leitura e de produção de diferentes tipos e gêneros textuais. Análise das dinâmicas da leitura e da escrita. A produção da escrita nas mais diversas modalidades e situações linguisticas. O gênero acadêmico.

METODOLOGIA:

Serão apresentados aos discentes, para leitura e discussão, textos de diversos gêneros e em diferentes suportes para orientá-los no desenvolvimento da competência de análise e de interpretação, garantindo sua consideração pelo ponto de vista do autor e pela mensagem do texto e, ao mesmo tempo, incentivando-o a argumentar seu ponto de vista e a produzir textos autorais, principalmente os relacionados ao gênero acadêmico. Indicação, apresentação, interpretação e análise de textos, no âmbito da bibliografia da disciplina, em confluência com o desenvolvimento transdisciplinar de discussões e práticas didático-pedagógicas relacionadas aos ternas da Educação em Direitos Humanos e à Educação Ambiental.

PECURSOS DIDÁTICOS:

Vídeo, quadro, material de consulta (livros, apostilas, sites da Internet), aparelho de DVD, retroprojetor e datashow.

AVALIAÇÃO:

Serão considerados: assiduidade e pontualidade; presteza na entrega dos trabalhos; desempenho na elaboração dos trabalhos individuais e em grupo; propriedade qualitativa dos trabalhos e provas individuais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 24.ed. Rio de janeiro: FGV,2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lilian Santos (Orgs.). *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss & DIONISTO,Ângela-Paiya.*Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

PERROTA, Cláudia. *Um texto para chamar de seu: preliminar sobre a produção de texto Acadêmico*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BIBLIOGRAFIA DO PROGRAMA REDE DE LEITURA

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; PAVANI, Cínara Ferreira. *Prática textual: atividades de leitura e escrita*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Köche, Vanilda Salton

Prática textual: atividades de leitura e escrita / Vanilda Salton Köche, Odete Maria Benetti Boff, Cinara Ferreira Pavani.
8. ed. revista — Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
ISBN 978-85-326-3292-0

1.Crítica de texto 2. Escrita 3. Leitura 4. Textos I. Boff, Odete Maria Benetti. II. Kõche. Vanilda Salton. III. Título.

06-0253 CDD-418

Índices para catálogo sistemático:
1. Prática textual : Atividade de leitura e escrita: Linguística 418

Vanilda Salton Köche
Odete Maria Benetti Boff
Cinara Ferreira Pavani

Prática textual: atividades de leitura e escrita

EDITORA VOZES
Petrópolis

2006, Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689-900 Petrópolis, RJ
Internet: http://www.vozes.com.br
Brasil

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

Editoração: Maria da Conceição Borba de Sousa
Projeto gráfico: Anthares Composição
Capa: André Esch

ISBN 978-85-326-3292-0

Sumário

Introdução, 7

1. Níveis de linguagem, 9
2. Coerência textual, 17
3. Coesão textual, 25
4. Operadores argumentativos, 31
5. Tipologias textuais, 39
6. Parágrafo, 49
7. Funções retóricas, 57
8. Argumentação, 67
9. Resumo, 79
10. Esquema/resumo, 87
11. Paráfrase, 91
12. Resenha de obra ou artigo, 95
13. Resenha temática, 105
14. Citação, 111
15. Referências, 117
16. Artigo acadêmico, 129
17. Relatório, 135
18. Estudo de texto, 143
19. Melhorando sua escrita, 171

Referências, 177

Índice, 179

Introdução

Prática textual: atividades de leitura e escrita é o resultado da docência e da pesquisa na área de Língua Portuguesa nos diferentes cursos de graduação, na Universidade de Caxias do Sul.

Este livro apoia-se numa abordagem centrada na aprendizagem, priorizando objetivos determinados a partir das necessidades dos alunos ingressantes no nível superior. As estratégias discursivas são exploradas a partir de textos significativos que contribuem para a formação linguística, do aluno.

Os exercícios apresentados foram testados em sala de aula e mostraram-se eficazes no desenvolvimento de competências e habilidades para a recepção, sistematização e produção textual. Com esta obra, objetivamos disponibilizar um material com atividades que possibilitam o exercício da leitura e da escrita, tanto para alunos do Ensino Médio quanto para os de nível superior.

As autoras

I
Níveis de linguagem

A linguagem, segundo Koch, é concebida como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (1997, p. 9-10).

As especificidades de fala e de escrita nas quais ocorrem interações originam diferentes níveis de linguagem, que variam de acordo com o arranjo que se dá à sintaxe, ao vocabulário e à pronúncia. Segundo Vanoye, no interior da língua falada existe uma língua comum, formada por um conjunto de palavras, expressões e construções mais usuais, língua tida como simples, mas correta. A partir desse nível, tem-se, em ordem crescente do ponto de vista da elaboração, a linguagem cuidada e a oratória. E, no sentido contrário da informalidade, tem-se a linguagem familiar e a informal ou "popular" (1996, p. 31). Assim, dependendo da situação de interlocução e da intenção do discurso, o falante/escrevente poderá fazer uso de diferentes níveis de linguagem.

A distinção entre os níveis de linguagem pode calcar-se em critérios distintos. Por exemplo, a linguagem popular e a cuidada, conforme aponta Vanoye, apoia-se num critério sociocultural ao passo que a distinção entre a linguagem informal e a oratória tem por base sobretudo uma diferença de situação comunicativa. O indivíduo não empregará a mesma linguagem ao

fazer um discurso e ao conversar com os amigos em um bar (1996, p. 31). Portanto, em relação aos níveis, a linguagem pode ser familiar, popular, comum, cuidada e oratória.

Vejamos a seguir exemplos que caracterizam cada urna das linguagens:

1.1 Linguagem familiar

Seguinte, o Cabeludo fica perto de uma igreja. Pra chegar lá, tu pega a 13 de Maio (a rua que tu pega p/ chegar na tua academia) só que pela 18 do Forte (a rua da Igreja de Lourdes, ali perto da casa de vocês). Vindo pela 18 do Forte, tu pega à esquerda, na 13 de Maio e passa 4 ruas e na 53 tu entra à direita. Depois tu segue reto, tu vai fazer um curvão pra direita e ali já dá pra ver a igreja. O Cabeludo fica na frente.

Qualquer coisa é só pedir para qualquer pessoa ali onde é que fica o Cabeludo (Casa de Surdinas Cabeludo) que eles vão te informar melhor. O James sabe onde fica e o Michel tb eu acho.

Eu tenho que ir ajeitar uns troços do reboque pq meu pai vai precisar hj à tarde. Desculpa não poder esperar. Um abraço!

Roger

A linguagem familiar corresponde a um nível menos formal, mais cotidiano da língua. O vocabulário é empregado com relativa obediência às normas gramaticais.

1.2 Linguagem popular

Incelentíssima dotóra
peço perdão à senhora
desta carta lhe enviá
mas leia os versos rastêro
de um cabôco violo
do sertão do Ceará.

Sou o cantaciô Patativa
que trôxe aquela missiva
aquele papé escrito
cantou no seu salão
com a recomendação
do Zé Carvaio de Brito.

(ASSARÉ, Patativa do. *Digo e não peço segredo.* São Paulo: Escrituras, 2001, p. 77).

A linguagem popular apresenta desvios da linguagem padrão. Caracteriza-se pelo excesso de gírias, onomatopeias, clichês e formas deturpadas, como, por exemplo, dotôra (doutora), cabôco (caboclo), cantadô (cantador), trôxe (trouxe), papé (papel).

1.3 Linguagem comum

Por quem elas mugem?

Cientistas canadenses estão tentando descobrir do que as vacas gostam. Parece inútil, mas uma vaca feliz produz 15% a mais de leite. Eles fizeram os ruminantes andar por um labirinto em que cada corredor levava a uma opção diferente. A conclusão foi que elas não dão a mínima para afagos, carinhos ou voz suave. Só interessa comida (POR quem elas mugem? *Superinteressante*, São Paulo, mar. 2003, p. 18).

A linguagem comum é simples, com uma sintaxe acessível ao leitor comum. É empregada em jornais, revistas e noticiários, dentre outros.

1.4 Linguagem cuidada

O conhecimento científico é um produto resultante da investigação científica. Surge não apenas da necessidade de encontrar soluções para problemas de ordem prática da vida diária, característica essa do conhecimento do senso comum, mas do desejo de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas e da discussão intersubjetiva. É produto, portanto, da necessidade de alcançar um conhecimento "seguro" (KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos da metodologia científica*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 29).

A linguagem cuidada emprega um vocabulário mais preciso, mais raro e uma sintaxe mais elaborada que a da linguagem comum. É usada, por exemplo, em livros didáticos, artigos científicos e correspondências oficiais.

1.5 Linguagem oratória

Quatro ignorâncias podem concorrer em um amante, que diminuam muito a perfeição e merecimento de seu amor: ou porque não se conhecesse a si; ou porque não conhecesse a quem amava; ou porque não conhecesse o amor; ou porque não conhecesse o fim onde há de parar, amando. Se não se conhecesse a si, talvez empregaria o seu pensamento onde não o havia. de pôr, se conhecera. Se não conhecesse a quem amava, talvez quereria com grandes finezas a quem havia de aborrecer, se não o ignorava. Se não conhecesse o amor, talvez se empenharia cegamente no que não havia de empreender, se o soubera. Se não conhecesse o fim em que havia de parar, amando, talvez chegaria a padecer os danos a que não havia de chegar, se os previra. Todas essas ignorâncias que se acham nos homens, em Cristo foram ciências e em todas e cada uma crescem os quilates do seu extremado amor (VIEIRA, Antônio. *Sermões*. São Paulo: Agir, s.d., p. 59-60).

A linguagem oratória cultiva os efeitos sintáticos, rítmicos e sonoros, utilizando imagens. É usada em sermões e discursos.

Observação: A linguagem literária, dependendo da intenção do escritor e da situação de interlocução, pode assumir os mais variados níveis.

Atividades

1) Identifique os níveis de linguagem:

a) A Dynacom lançou um teclado que promete reduzir os problemas de quem digita muito no computador e também eliminar as dores de cabeça dos mais desastrados. Seu teclado ergonômico TE-200 vem equipado com uma membrana Interna que protege o mecanismo de acionamento das teclas dos acidentes com todo tipo de líquidos, de café a refrigerantes. O apoio frontal e altura regulável do teclado ajudam a acomodar melhor pulsos e mãos. Já a disposição das teclas permite digitar com os braços na mesma posição de quando estão em repouso. Preço: 55 reais.

Dynacom, tel. (011) 857-1399 (SOLUÇÕES. Banco de ideias. *Info Exame*, São Paulo, n. 143, p. 94, fev. 1998).

b) Nesta oportunidade, vimos solicitar-lhe a gentileza de comparecer a esta empresa para tratarmos de assuntos ligados a débitos verificados em seu cadastro.

c) Neste momento, temos a satisfação de apresentar mais um projeto de lei que, sem dúvida alguma, se aprovado, trará muitas conquistas para a nossa progressista comunidade. Sabedores do desejo popular de que nosso município, com todo o merecimento, tenha mais uma via de acesso asfaltada e de que toda a nação brasileira o veja como exemplo de progresso e pujança, estamos aqui para defender esse interesse que não é meu, nem de um só vereador, mas é de nossa abnegada e dedicada população.

d) Beleza! Este carro tá uma belezura. Meu filho, certamente, vai gostar de ver o revestimento desses bancos.

e) Desculpe, veio. É só jeito de falar: Você não entende o papo da gente.

f) A comunicação pressupõe que os indivíduos têm um repertório de palavras em comum e compreendam tais palavras do mesmo modo. Entretanto, se a rigor é possível chegar a um entendimento sobre as palavras concretas, não se dá o mesmo em relação às palavras abstratas, de significado mais frouxo e mais disperso. A compreensão só pode ocorrer na medida em que uma palavra apresenta para vários significados um certo grau de uniformidade, fixado pelo uso da língua. Em outras palavras, não existe um sentido comum genuíno, mas sim uma espécie de acordo implícito sobre o uso e a aplicação das pa1avra.(VANOYE, Francis. *Usos de linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 33).

g) – Se abanque, no más – disse o analista de Bagé, indicando o divã.
– Eu , ahn, prefiro ficar de pé – disse o moço.
– Se abanque, índio velho, que tá incluído no preço (VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O analista de Bagé*. Porto A1egre: L&PM, 1997, p. 20).

h) – Paulo, o telefone tá tocando.
– Não posso, estou no banho!
– Tá bem, então, eu atendo.

2) Escreva um bilhete convidando um amigo íntimo para a sua festa de aniversário e um outro para o juiz da cidade, que é seu padrinho de batismo. Atente para a variedade da linguagem.

3) Transcreva a letra da música *Inútil*, de Roger Rocha Moreira, para a linguagem comum.

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dente
Tem gringo pensando que nóis é indigente
Inútil
A gente somos inútil
A gente faz carro e não sabe guiar
A gente faz trilho e não tem trem pra botar
A gente faz filho e não consegue criar
A gente pede grana e não consegue pagar
Inútil
A gente somos inútil
A gente faz música e não consegue gravar
A gente escreve livro e não consegue publicar
A gente escreve peça e não consegue encenar
A gente joga bola e não consegue ganhai.
Inútil
A gente somos inútil

4) Leia a noticia da revista Veja que segue:

Sexo sem camisinha no Big Brother Brasil

Aconteceu. Participantes de um reality show reconheceram, no ar, que fizeram sexo diante das câmaras. A proeza coube à vendedora pernambucana Tarciana de Lima Mafra Guimarães e ao pagodeiro paulista Jeferson de Oliveira, concorrentes do Big Brother Brasil 11, da Rede Globo. No episódio de segunda-feira passada, Tarciana explicou a mecânica do intercurso, enquanto imagens do casal apareciam na tela. (...) A Globo rompeu o tabu. Parece, contudo, que se arrependeu. Tanto assim que deixou no arquivo duas outras cenas tórridas do mesmo casal. Por causa do que foi ao ar, a Secretaria Nacional de Justiça mudou a classificação etária do programa para 16 anos e liberou sua exibição somente para após as 22 horas. E até o Ministério da Saúde repreendeu os pombinhos luxuriosos. Motivo: eles não usaram camisinha (E tome realidade. *Veja*, São Paulo, n. 24, p. 125, 19 jun. 2002).

Dependendo do contexto social e da situação de interlocução, a língua assume diferentes variedades, reveladas nos diversos modos de se falar e escrever. E essas variedades devem ser respeitadas. Levando em conta o que foi dito, elabore comentários sobre o episódio acontecido, que serão apresentados para seus colegas de aula, em diferentes níveis de linguagem:

a) Comentário de um membro da Censura de programas televisivos.

b) Comentário de um membro do Ministério da Saúde.

c) Comentário de uma mãe de família italiana.

d) Comentário de um participante de encontro de casais católicos.

e) Comentário da mãe de Tarciana. O Comentário do pai de Jeferson, que é um homem simples.

g) Comentário de um senhor idoso, de moral rígida, residente em uma cidade do interior.

h) Comentários de um padre.

i) Comentário de um adolescente, com uma linguagem carregada de muitas gírias.
j) Comentário de uma feminista radical.
l) Comentário de um amigo de Jeferson, pagodeiro, de São Paulo.
m) Comentário de um casal de namorados, amigos de Tarciana, pernambucanos.
n) Comentário do produtor do Big Brother Brasil II.

2
Coerência textual

Para Koch (1997), a coerência textual é o resultado de um processo de construção do sentido feito pelos interlocutores, numa situação de interação. Ela permite que uma sequência linguística constitua-se em um texto, pois estabelece relações entre os seus elementos (palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos). A coerência, no entanto, não está somente dentro dos textos, mas é construída também pelo receptor, no momento da leitura.

A coerência constitui a textualidade, ou seja, faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de frases ou palavras, conforme a referida autora. O texto, por sua vez, "é entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão" (KOCH & TRAVAGLIA, 1989. p. 8-9).

A coerência e a coesão textual estão intimamente relacionadas. No entanto, há textos que podem ser coerentes sem possuir elementos explícitos de coesão e outros que apresentam uma sequência de enunciados obesos, mas não constituem textos, pois falta-lhes a coerência.

Observemos as diferenças com relação à coerência nos três textos que seguem:

Texto 1

É verdade que a cada geração ficamos mais altos?

Sim, principalmente nos países desenvolvidos. Apesar de o crescimento ser limitado pela genética, a melhora na dieta e nas condições de saúde sempre traz centímetros a mais. "O consumo de proteínas estimula a produção de células dos tecidos ósseos e musculares, acelerando o crescimento", diz a nutricionista paulista Flora Spolidoro (É verdade que a cada geração ficamos mais altos? *Superinteressante*. São Paulo, p. 41, ago. 2000).

Texto 2

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990, p. 44).

Texto 3

Pessoas que tomam café da manhã todos os dias correm menos riscos de ter infecções, conforme estudos realizados. As infecções são comuns em crianças que frequentam a escola pela primeira vez. Por isso, a escola tem como filosofia o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem construtivista.

No texto 1, observa-se coerência entre as sentenças. A resposta à pergunta formulada é coerente e esclarece que o aumento do crescimento a cada geração deve-se ao consumo de proteínas.

No texto 2, há unidade de sentido. Trata-se da descrição poética de uma cidadezinha pacata, possuindo um enfoque depreciativo (Eta vida besta, meu Deus). É 1.4.3: texto coerente, embora não apresente elementos coesivos.

No texto 3, apesar da presença de elementos de ligação entre as sentenças, constata-se incoerência entre elas. O tópico fra-sal (lu oração) não é desenvolvido nas orações subsequentes. Outras ideias são inseridas no parágrafo sem o estabelecimen-to de relações de sentido com as anteriores.

2.1 Fatores de coerência

Entre os principais fatores de coerência, destacam-se os elementos.linguísticos, o conhecimento de mundo, os implíci-tos e a intertextualidade.

2.1.1 Elementos linguísticos

Os elementos linguísticos, como os itens lexicais e as es-truturas sintáticas, desempenham papel imprtante para a compreensão textual, uma vez que ajudam a ativar os conhe-cimentos armazenados na memória do leitor efos sentidos dos enunciados que compõem cada texto. Desse.modo, o contexto linguístico, contemplado inclusive pelos elementos de coesão, é determinante na constituição da coerência.

2.1.2 Conhecimento de mundo

A coerência de um texto tem estreita relação com a experiência de mundo do sujeito que o lê. Está relacionada ao conhecimento sobre o assunto por parte do interlocutor. Se o leitor não está informado sobre a temática do texto, este poderá lhe parecer incoerente, pois falta-lhe o conhecimento para apreender o sentido. Vejamos:

Sarney compara a operação da PF ao caso **Watergate** (SARNEY compara a operação da PF ao caso Watergate. *Folha de S. Pulo,* São Paulo, 14 mar. 2002, p. A5)

O exemplo ilustra a necessidade de conhecer o assunto para a compreensão da manchete Se o leitor não tiver a informação do que seja

o caso *Watergate* (espionagem que provocou a renúncia do presidente norte-americano Richard Nixon), não terá elementos para relacioná-lo com a candidatura de Roseana Sarney à presidência da República, filha de José Sarney, ex-presidente da República (denúncia de grande quantidade de dinheiro encontrado no escritório do marido leva à renúncia de sua candidatura).

2.1 .3 Implícitos

Os implícitos são aquelas informações que necessitam de um ato de inferência ou de pressuposição para o entendimento, pois não aparecem explicitamente no texto.

A inferência é uma afirmação implícita que pode ser negada pelo texto, já que é o leitor que a constrói.

Exemplo:

a) A Faculdade vai comprar o Patativa do Assaré?

b) Está no provão. (A resposta é dada de modo a entender que o livro será comprado, pois consta ha bibliografia do Provão do Curso de Letras.)

A pressuposição é uma afirmação implícita que não pode ser negada pelo texto, porque há um elemento linguístico que a comprova.

Exemplo:

João parou de jogar. (O verbo *parou* pressupõe que João jogava.)

2.1 .4 Intertextualidade

Para o entendimento de um texto, frequentemente, acessa-se o conhecimento prévio, decorrente de leituras anteriores. .A intextualidade ocorre quando o autor utiliza conteúdos referidos direta ou indiretamente de outros textos. Vejamos o exemplo:

'Não só de pão vive o homem, mas de toda a palavra da boca de Deus" (LUCAS. Preparação para a vida pública de Jesus. In: *Bíblia Sagrada*. 47. ed. São Paulo: Ave Maria, 1985, cap. 4, v. 4, p. 1350).

"Não sé de repolhos, nabos e batatas viverá o homem, mas também de violetas, orquídeas e rosas..." (ALVES, Rubem. Sobre moluscos, conchas e belezas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 mar. 2002. Caderno A, p. A3).

Rubem Alves escreve valendo-se da passagem bíblica em que Jesus responde ao diabo, no momento em que é tentado no deserto. Reinterpretando-a, diz que ao homem não basta o alimento para viver; ele também precisa da beleza, representada pelas flores.

Atividades

1) Leia os enunciados que seguem e diga se há ou não coerência. Caso ocorram incoerências, aponte-as:
   a) Maria tinha feito o almoço, quando chegamos, mas ainda estava fazendo.
   b) Pedro não foi ao shopping, entretanto, estava doente.
   c) A caturrita estava grávida.
   d) Mário foi à solenidade, todavia, ele não fora convidado.
   e) Mário foi à solenidade, todavia, ela não fora convidada.
   f) Mário foi à solenidade, porque fora convidado.
   g) Mário foi à solenidade, todavia, porque não fora convidado.
   h) Mário foi à solenidade, todavia, porque não fora convidado, pediram-lhe que se retirasse.
   i) Mário não foi à solenidade, embora tivesse sido convidado.
   j) Prezado cliente
   Solicitamos a gentileza de comparecer a nossa central de crédito para o acerto de seus débitos. Só a sua presença é que poderá resolver esse galho. Cordialmente.
   j) Aninha era uma menina que sonhava em possuir um patinete, sempre que via Paula brincando com o dela. Imaginava como seria

bom se pudesse andar no patinete da amiga. Certo dia, Paula esqueceu-o na casa de Aninha, e esta resolveu brincar de bonecas.
m) Daniel é um adolescente encantado por filosofia. Na escola, demonstra conhecer as obras dos grandes filósofos. No recreio, não deixa sua professora de história descansar porque deseja saber as causas dos movimentos sociais, e é contra todas as terapias alternativas. Quando trouxe uma fotografia de seu quarto para que seus professores o conhecessem, revelava a presença de amuletos, cristais, pirâmides e pêndulos.

Leia os poemas que seguem:

Texto 1 - Meus oito anos

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras,
À sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais!
(...)

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!
(...)

(ABREU, Casimirode. Meus oito anos. In: ALVES, Afonso Telles (org.). *Antologia de poetas brasileiros*. São Paulo: Logos, s.d., p. 67).

Texto 2 – Doze anos

Ai, que saudades que eu tenho
Dos meus doze anos
Que saudade ingrata
Dar banda por aí
Fazendo grandes planos
E chutando lata
Trocando figurinha

Matando passarinho
Colecionando minhoca
Jogando muito botão
Rodopiando pião
Fazendo troca-troca

Ai que saudades que eu tenho
Duma travessura
O futebol de rua
Sair pulando muro
Olhando fechadura
E vendo mulher nua
Comendo fruta no pé

Chupando picolé
Pé-de-moleque, paçoca
E, disputando troféu
Guerra de pipa no céu
Concurso de piroca.

(HOLLANDA, Chico Buarque de. Chico Buarque — letra e música. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 159).

2) Responda as seguintes questões:

a) O poema *Meus oito anos,* de Casimiro de Abreu, é um texto coerente? Justifique.

b) Os dois poemas retratam a mesma fase da vida? Qual?

c) Os sentimentos expressos pelo texto 2 sãs mesmos do texto 1? Explique.

d) A intertextualidade pressupõe um trabalho de transformação de um texto pelo outro. É o que se observa no poema *Doze anos*, de Chico Buarque, em relação ao poema *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu. A partir do que foi dito, comente a relação intertextual presente nos dois poemas.

3) Observe a afirmação:

Naquela casa, as coisas não estão bem. Pedro continua batendo na mulher e João voltou a beber.

Na frase, encontram-se inferidas outras afirmações. Assinale aquela cuja verdade não está pressuposta na frase:

a) Pedro batia na mulher.

b) João parou de beber em um momento passado.

c) João bebe atualmente.

d) João sempre bebeu.

4) Observe a sentença:
Marisa comprou um colar de diamantes.
A partir da afirmação, assinale a que só pode ser inferida mediante um contexto:
a) Mansa tem um colar.
b) Mansa tinha recursos para comprar um colar.
c) Mansa é muito rica.
d) Mansa é uma companhia agradável.

5) Do ponto de vista dos significados, as palavras podem ser reunidas em campos semânticos, agrupadas conforme uma mesma área de conhecimento ou de experiências humanas, por exemplo, *professor - aluno - sala de aula* podem ser reunidos no campo *escola*. A partir desse conceito, assinale a alternativa que contém palavras de um mesmo campo, semântico:
a) ciência - pesquisa - dados - arte
b) futebol- bola juiz - sineta .
c) ambulância - feridos - hospital - polícia
d) skate- xadrez - surf- impressora

6) Crie grupos com o mesmo campo semântico para as seguintes palavras:
a) universidade:
b) amigos:
c) origens:
d) festa:

3
Coesão textual

A coesão textual, para Halliday e Hasan (1976), diz respeito às relações de sentido que ocorrem no interior do texto, por meio das quais uma sentença se liga à outra. Essa ligação dá-se através do emprego de elos coesivos na organização textual, permitindo a concatenação das suas partes. Desse modo, a coesão possibilita a ligação dos elementos que.constituem o texto e gera uma interdependência interna organizada. Ela se realiza na conexão de vários enunciados, a das relações de sentido que existem entre eles, expressos por certas categorias de palavras, chamados de conectivos. Existem diferentes estratégias de coesão que dependem das escolhas do autor e das intenções comunicativas.

A rede de relações de um texto, responsável pela construção do sentido global, pode ser estabelecida por dois grandes conjuntos: o da coesão referencial e o da coesão sequencial. Apresentaremos a seguir apenas os elementos da coesão referencial, em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual (KOCH, 1994, p. 30).

3.1 Mecanismos de coesão referencial

Halliday e Hasan (1976) citam como principais fatores de coesão referencial a substituição, a referência, a coesão lexical. A elipse e a conjunção.

3.1.1 Coesão por substituição

A coesão por substituição consiste em utilizar conectivos ou expressões (diante do que foi exposto, tudo o que foi dito, esse quadro, a partir dessas considerações etc.) para sintetizai- e retomar substantivos, verbos, expressões e partes de textos já referidos.

Exemplos:

- O temporal destruiu o telhado da escola. **Em vista disso**, as aulas foram suspensas.
- A temperatura baixou na serra gaúcha. **Por essa razão**, houve o aumento das vendas de roupas de lã.
- Marcos, Tiago e Mateus compraram um Fiesta, um Corsa e um Gol, **respectivamente**.

3.1.2 Coesão referencial

A coesão referencial realiza-se pela referência de elementos do próprio texto. Para efetivá-la, são usados pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos ou advérbios e expressões adverbiais que indicam a localização:

Exemplos:

- Ana é uma excelente funcionária. Ela sempre cumpre as metas propostas.
- Paulo aplica seu dinheiro na poupança e Joaquim o aplica em ações,
- Pedro comprou um anel para oferecê-lo no aniversário de Maria.
- Prefiro Bento Gonçalves a Porto Alegre. Esta é mais violenta, aquela é mais calma. Ambas oferecem boas perspectivas profissionais.
- Fui visitar a Igreja Santo Antônio de Bento Gonçalves. Lá, encontrei o vigário que era meu amigo de infância.
- Pedi uma fatia de torta. A fatia, entretanto, estava muito grande.

Observação: O mecanismo de coesão referencial estaria mal empregado se escrevêssemos, na segunda sentença: Uma fatia, entretanto, estava muito grande.

3.1.3 Coesão lexical

A coesão lexical de um texto depende de um certo grau de redundância, através da qual retomam-se as ideias e parte delas, utilizando-se de palavras já ditas, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos ou palavras do mesmo campo semântico.

Exemplos:

- O aluno entrou na sala. O **aluno** estava atrasado. (repetição)
- O aluno entrou na sala. O **estudante** estava atrasado. (sinônimo)
- Pedro desenhou quadrados, retângulos e losangos. Os **quadriláteros** estavam corretos. (hiperônimo)
- Pedro desenhou quadrados, retângulos e círculos. As **figuras geométricas** estavam corretas. (nome genérico)
- A escola estava aberta. Dezenas de alunos e professores circulavam nos corredores. (palavras do mesmo. campo semântico)

3. 1.4 Coesão por elipse

Na construção de um texto, muitas vezes, certas palavras, expressões e até frases podem ser omitidas, evitando-se, assim, a repetição desnecessária, mas garantindo-se o sentido. A elipse pode estar mareada por vírgula. Os pronomes, os verbos, os nomes e as sentenças podem estar implícitos.

Exemplos:

- Eles acordaram e viajaram. (elipse de pronome - *eles*)
- Eu comprei camisas, minha irmã, saias. (elipse de verbo - *comprou*)

- Esta questão foi a mais difícil da prova. (elipse de nome - questão)
- Você já leu todo o livro? - Li. (elipse de sentença -já li todo o livro)

3.1.5 Coesão por conjunção

A conjunção estabelece relações significativas específicas entre os elementos do texto. Exemplos:

- Fomos a Gramado. **Depois**, jantamos em Nova Petrópolis.
- Fomos a Gramado. **Logo após**, jantamos em Nova Petrópolis.

Atividades

1) Construa uma nova versão dos textos que seguem, utilizando os mecanismos de coesão que julgar adequados, visando torná-los mais coesos.

Texto A — O **estresse** não só acontece nas grandes cidades, pois nossos antepassados já tinham **estresse**, mas é importante salientar que as manifestações do **estresse** eram espaçadas no tempo. As pessoas de pequenas cidades também têm **estresse** por preocupações, tensões do dia-a-dia, instabilidade econômica do mercado, desemprego. Por outro lado, o **estresse** não vem somente com coisas ruins, o **estresse** também vem nas situações em que aspiramos a avançar mais. Ganhar na loto é um **estresse** do mesmo nível de uma demissão do emprego, só que é chamado de **estresse** positivo (BACCARO, Archimedes. *Vencendo o estresse*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 17). — Adaptação das autoras.

Texto B — Os **golfinhos** são graciosos. Os golfinhos têm um ar de irresistível inteligência e os **golfinhos** encantam os humanos — mas milhares de **golfinhos** morrem todos os anos, vítimas dos pescadores. Os barcos pesqueiros jogam redes imensas para capturar os cardumes de atum e acabam prendendo os **golfinhos**, quando os **golfinhos** sobem para respirar. As campanhas de preservação dos **golfinhos** já conseguiram reduzir a matança em 80%. Só agora um acordo feito entre os dez países que pescam atum nas águas da parte leste do Pacifico, responsáveis pela morte de 25.000 golfinhos em 1991, pretende levar a operação resgate ao limite máximo. Alguns ecologistas duvidam de que esse acordo vá diminuir a matança de **golfinhos** nos próximos, anos (SANTOS, Marcos César de Oliveira. *Baleias e golfinhos*. São Paulo: Ática, 1996, p. 51). – Adaptação das autoras.

2) Escreva um texto explicativo coeso e coerente, partindo do pressuposto de que seria publicado em uma revista de Ciências, para o público em geral, a partir das seguintes in-formações:

a) Os fungos são organismos muito importantes para o ambiente.

b) Os fungos atuam como decompositores da matéria em organismos mortos.

c) Os fungos fazem uma espécie de faxina natural e devolvem ao solo muitos nutrientes.

d) Os nutrientes devolvidos ao solo pelos fungos são aproveitados pelos vegetais.

e) Alguns fungos oferecem vantagens e outros se mostram como problemas.

f) Os fungos podem ser aproveitados na produção de pães, álcool e bebidas alcoólicas.

g) Dos fungos podem ser produzidos medicamentos.

h) A penicilina é um medicamento produzido por fungos.

3) Destaque do texto dois casos em que ocorra um mecanismo de coesão por elipse e dois por referência.

Água é o melhor remédio

O alerta vem de médicos de diversos países, convencidos de que as pessoas não conhecem direito os benefícios desta santa fórmula, o H_2O. Ela é simples, eficiente e sem contra-indicações. Basta seguir uma receita trivial — tome pelo menos oito copos de água por dia — e os efeitos aparecem no corpo inteiro, do cérebro aos intestinos e ossos. O difícil é descobrir algo que a água não faça dentro do organismo. Ela transporta nutrientes para as células, dissolve vitaminas e sais minerais dentro delas, ajuda a desintoxicar os rins, dá flexibilidade aos músculos, lubrifica as juntas ósseas e refrigera o corpo ao expulsar pela pele o suor aquecido. Perder apenas 20% dos 40 ou 50 litros do volume total de água do corpo pode ser mortal. A sede já é sinal de desidratação. E, se você não beber água, podem aparecer sintomas mórbidos. Eles surgem no cérebro, que é 74% líquido. Se ele começa a secar, você sente dor de cabeça, moleza e um

pouco de confusão mental. Já o sangue, que contém 80% de H_2O, engrossa, elevando a pressão. E o apetite também desaparece. Portanto, não perca tempo: encha a cara de água (ÁGUA é o melhor remédio. *Superinteressante*. São Paulo, v. 16, n. 179, p. 24, ago. 2002).

9
Resumo

O resumo consiste na redução fiel de um texto, mantendo suas ideias principais, sem a presença de comentários ou julgamentos. Para Garcez, o resumo, como reconstrução do percurso de um texto, não pode acrescentar ideias novas, pois se trata de uma síntese, uma compactação, e não uma crítica, uma resenha ou um comentário que permitem ampliação e discussão (2001, p. 51).

Segundo Platão e Fiorin (1995), resumir um texto significa condensá-lo à sua estrutura essencial sem perder de vista três elementos: a) as partes essenciais do texto; b) a progressão em que, elas aparecem no texto; c) a correlação entre cada urna das partes.

No resumo de textos narrativos a atenção recai nos aspectos causais ou sequenciais; no de descritivo, nos aspectos visuais e espaciais e no resumo de textos dissertativos, na organização e na construção das ideias. Segundo van Dijk e Kintsch (*apud* FONTANA, 1995, p. 89), um texto pode ser resumido mediante três macrorregras. Vejamos:

Regra 1

(1) Os meninos inquietos quebraram o vidro fosco da escola.

Em (1), podemos suprimir as palavras **inquietos** e **fosco**, pois são propriedades acidentais de *meninos* e de *vidro*, e constituem uma informação irrelevante.

Então, o texto resumido será ➔Os meninos quebraram o vidro da escola.

(2) O médico era muito competente. Ele curava muitos pacientes.

Em (2), podemos suprimir a segunda proposição - **Ele curava muitos pacientes** - já que curar pacientes é essencial ao médico competente, portanto, essa informação é redundante.

O texto resumido será ➔ O médico era competente.

A regra 1 chama-se **apagamento**. Essa regra consiste na cópia das proposições básicas e no apagamento daquelas que trazem um conteúdo irrelevante (1) ou redundante (2).

Regra 2

(3) Lucas gosta de maçã, pera e uva.

Em (3), podemos substituir **maçã, pera e uva** por um único termo Mais geral.

O texto resumido ficará desse modo ➔ Lucas gosta de frutas.

(4) Felipe viu um cachorro, um coelho e um gato.

Em (4), podemos substituir **cachorro, coelho** e **gato** por um único termo. O termo resumido será ➔ Felipe viu animais.

A regra 2 chama-se **generalização**. Consiste na substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um único ser, propriedade ou ação mais geral.

Regra 3

(5) Ana pegou as bagagens, saiu de casa, tomou um táxi, chegou à estação, comprou um bilhete, esperou o trem e entrou

Em (5), o texto resumido será ➔Ana viajou.

(6) Paulo comprou cimento, tijolos e madeira, fez as fundações, construiu paredes, o telhado, ...

Em (6), o texto resumido será Paulo construiu uma casa.

A regra 3 chama-se **construção**. A partir dessa regra, podemos substituir uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que seja inferida delas, através da associação de seus significados.

A técnica de sublinhar

Ao resumir, podemos usar uma técnica que consiste em sublinhar o conteúdo relevante, apagando informações e substituindo outras por generalizações.

Observe o exemplo:

Os principais meios de comunicação de massa são três: o jornal, o rádio e a televisão. Eles destinam-se a distrair e a informar os leitores, ouvintes e telespectadores, respectivamente. O jornal através das mais diversas matérias, sobre os últimos acontecimentos do Brasil e do mundo. O rádio com músicas, notícias, comentários etc. A televisão, por sua vez, através de novelas, programas de humor, telejornais, programas de auditório e, hoje, mais do que nunca, programas envolvendo pessoas comuns.

Os três meios de comunicação, no entanto, devem ser encarados com crítica, cautela e desconfiança, para não interferirem em nossas decisões, opiniões e modo de ver o mundo que nos cerca.

O texto pode ser assim resumido:

Os principais meios de comunicação de massa são o jornal, o rádio e a televisão. Eles destinam-se a distrair e a informar os indivíduos. Contudo, devem ser encarados com crítica para não interferirem em nossas vidas.

A *técnica de sublinhar* pode ser desenvolvida da seguinte maneira:

a) ler o texto integralmente, para compreensão do tema;

b) esclarecer dúvidas de vocabulário;

c) reler o texto, identificando as ideias principais, sublinhando as ideias-chave e as informações mais significativas;

d) ler o que 'foi sublinhado, verificando se há sentido;

e) reconstruir o texto, a partir do que foi sublinhado.

Atividades

Usando a técnica de sublinhar, faça o resumo dos textos que seguem:

1) A raposa

Existiu um lenhador que acordava às 6 horas e trabalhava o dia inteiro, cortando lenha, só parando à noite. Esse lenhador tinha um filho lindo, de poucos meses, e uma raposa, sua amiga, tratada como bicho de estimação e de sua total confiança.

Todos os dias, o lenhador ia trabalhar e deixava a raposa cuidando de seu filho. Todas as noites, ao retornar do trabalho, a raposa ficava feliz com sua chegada.

Os vizinhos do lenhador o alertavam que a raposa era um bicho, um animal selvagem, e, portanto, não era confiável. Quando ela sentisse fome, Comeria a criança.

O lenhador falava que isso era uma grande bobagem. A raposa era sua amiga e jamais faria isso. Os vizinhos insistiam:

- Lenhador abra os olhos! A raposa vai comer seu filho.

- Quando sentir fome, comerá seu filho!

Um dia, o lenhador, muito exausto do trabalho e muito cansado desses comentários, ao chegar em casa, viu a raposa sorrindo como sempre e sua boca totalmente ensanguentada. O lenhador suou frio e, sem pensar duas vezes, acertou o machado na cabeça do animal. Ao entrar no quarto, desesperado, encontrou seu filho no berço, dormindo tranquilamente, e, ao lado do berço, uma cobra morta.

O lenhador enterrou o machado e a raposa juntos. (Autor desconhecido). – Adaptação das autoras.

2) Vestir-se seria um ato totalmente livre não fossem as limitações econômicas e as influências culturais das quais a moda é muito importante. Esta, no entanto, perdeu o radicalismo e o novo milênio lhe confere uma gramática sem regras rígidas, em que o deno-

minador comum é o equilíbrio fortalecido pelo estilo pessoal. A moda é efêmera, passa, os estilos permanecem e haverá sempre pessoas clássicas, sexy, românticas e vanguardistas, selecionando o guarda-roupa de acordo com seu perfil psicológico (RIBEIRO, Célia. *Boas maneiras e sucesso nos negócios*. Porto Alegre: L&PM, 1993, p. 93).

3) A forma mais usual que o homem utiliza para interpretar a si mesmo, o seu mundo e o universo como um todo, produzindo interpretações significativas, isto é, conhecimento, é a do senso comum, também chamado de conhecimento ordinário, comum ou empírico. (...) Esse conhecimento surge como *consequência da necessidade de resolver problemas imediatos*, que aparecem na vida prática e decorrem do contato direto com os fatos e fenômenos que vão acontecendo no dia-a-dia, percebidos principalmente através da percepção sensorial. Na idade pré-histórica, por exemplo, o homem soube fazer uso das cavernas para abrigar-se das intempéries; e proteger-se da ameaça dos animais selvagens. Progressivamente, foi aprendendo a dominar a natureza, inventando a roda, meios mais eficazes de caça e de pesca, tais como lanças, redes e armadilhas, canoas para navegar nos lagos e rios, instrumentos para o cultivo do solo e tantos outros. O uso da moeda, o carro puxado por animais, o uso de remédios caseiros utilizando ervas hoje classificadas como medicinais, os instrumentos artesanais utilizados para a construção de moradias e para a confecção de tecidos e do vestuário, a fabricação de utensílios domésticos, o estabelecimento de normas e leis que regulamentavam a convivência dos indivíduos no grupo social, são exemplos que demonstram como o homem evoluiu historicamente buscando e produzindo um conhecimento útil gerado pela necessidade de produzir soluções para seus problemas de sobrevivência.

O conhecimento do senso comum, sendo resultado da necessidade de resolver os problemas diários, não é, portanto, antecipadamente programado ou planejado. À medida que a vida vai acontecendo, ele se desenvolve, seguindo a ordem natural dos acontecimentos. Nele, há uma tendência de manter o sujeito que o elabora como um espectador passivo da realidade, atropelado pelos fatos. Por isso, o conhecimento do senso comum caracteriza-se por ser elaborado de forma *espontânea* e *instintiva*. No dizer de Buzzi (1972, p. 46-47) "...é um conhecer e um representar a realidade tão colado, tão solidário à própria realidade, que o homem quase não se distancia dela; é quase pura vida, de modo que, tomado isolado do processo da vida (...) de quem o elaborou, resulta incôngruo, descabido, a-lógico. (...) É um viver sem conhecer". Isso demonstra que esse conhecimento é, na maioria das vezes, vivencial e, por isso, ametódico (KÖ-CHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 23-24).

4) Para muitos, a filosofia não serve para nada e não há o que fazer com ela. Essa pode ser inclusive a sua opinião. Mas em que tipo de argumento se sustenta tal afirmativa? Vivemos numa sociedade que ainda prioriza os meios em detrimento dos fins, a técnica em detrimento do entendimento do uso dessa mesma técnica. Mesmo que o panorama atual esteja sugerindo outras necessidades, ainda temos uma Educação voltada para afirmar o mundo das utilidades imediatas. Na verdade, vivemos um momento que permite a convivência dessas contradições de maneira muito mais forte do que em outras épocas. A todo instante os meios, de comunicação ressaltam a importância das pessoas que pensam. Hoje em dia, as empresas começam a divulgar a necessidade de trabalhadores capazes de pensar por si mesmos. Já se sabe, que bons cumpridores de ordens são profissionais do passado. Já se

sabe que seguidores cegos de regras e normas são cidadãos não-desejáveis. A sociedade vem mudando e desejando outro tipo de pessoa, tanto no nível de relação com o conhecimento quanto no de relações afetivas, éticas e político-sociais.

A filosofia pode ajudar nesse sentido, pois atua no aprimoramento do pensar e oferece oportunidades de aprender a aprender (SÁTIRO, Angélica e WUENSCH, Ana Minam. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. São Paulo: Saraiva, 1997, p. 351).

5) O poder não é uma coisa, mas uma relação que se dá entre os humanos. Ao contrário da força física, que é visível, o poder tem mil faces e muitas delas invisíveis ou simbólicas. Podemos perceber e sentir o poder de uma palavra, de um gesto, de uma imagem, de uma atitude, mas não podemos contê-lo ou nos apossar dele.

Parece que o poder manifesta sempre o desejo do reconhecimento de uma pessoa por outra, de um grupo por outro, e, para obter esse reconhecimento, pode até lançar mão da força física ou da manipulação, que são controláveis.

O poder é algo que envolve os outros, não existe solitariamente. Manifesta-se através de nós, entre nós, sempre que nos relacionamos uns com os outros, socialmente, politicamente, ou mesmo entre pares, mais privadamente. O poder é gerado pelos humanos que interagem, e manifesta sua potência transformadora apenas quando os homens estão juntos. Por ser incontrolável, os homens sempre tentaram conservar o poder, através de gestos, símbolos, ritos e cenas. Mas o poder não pode ser fixado, e sempre escapa das formas que lhe dão, esvaziando e deixando para trás aquelas referências para se manifestar mais adiante em outras (SÁTIRO, Angélica e WCENSCH, Ana Minam. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. São Paulo: Saraiva,H1997, p. 289).

10
Esquema/resumo

O esquema é a reelaboração do plano de um texto, e pode ser definido como um resumo não redigido. Para fazer um esquema, usam-se símbolos, abreviaturas, chaves, flechas, gráficos, desenhos e maiúsculas, além de outros recursos que contribuam para a sua compreensão (ANDRADE & HENRIQUES, 1992, p. 54). Geralmente, o esquema é utilizado para textos curtos, pois os longos prestam-se mais a resumos.

Conforme Garcez, a partir do esquema, podemos elaborar um novo texto, mais curto que o original, o resumo (2001, p. 49). Um texto pode ser esquematizado valendo-se da técnica de sublinhar.

Observemos o texto:

Tradicionalmente, diz-se que várias são as formas de conhecer: o mito, o senso comum, a ciência, a filosofia, a religião e a arte. Diz-se também que essas formas diferem de acordo com a postura do sujeito frente ao objeto. Essa postura distinta gera diferentes enfoques e metodologias. A ciência pode estruturar seu saber por meio do método científico, ou tem como eixo básico a experimentação e a formulação de hipóteses. A filosofia procura conhecer através da reflexão rigorosa, sistemática e radical, numa abordagem globalizante. A religião, através da fé, busca dar sentido transcendente ao mundo e à vida humana. A arte, principalmente por meio da intuição e da sensibilidade, propõe sua leitura de mundo, sua forma de conhecê-lo e interpretar esse conhecimento. O senso comum é resultante das várias formas de conhecimento amalgamadas na herança do grupo cultural ao qual pertencemos e das experiências de cada um de nós. Já o mito é repleto de componentes imagéticos e arquetípicos, que conectados imprimem significado ao mundo. (SÁTIRO, Angélica e WUENSCH,

Ana Miriam. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. São Paulo: Saraiva, 1997, p. 351). – Adaptação das autoras.

Agora, observe o esquema:

As diversas formas de conhecer diferem de acordo com a postura do sujeito.

Formas de conhecer:

1) Ciência ➔ estrutura o saber por meio do método científico

2) Filosofia ➔ conhece pela reflexão

3) Religião ➔ dá sentido à vida pela fé

4) Arte ➔ interpreta o conhecimento pela intuição e sensibilidade

5) Senso comum ➔ resultado da herança e das experiências

6) Mito ➔ dá significado ao mundo através dos símbolos e imagens

Resumo

As formas de conhecer diferem de acordo com a postura do sujeito. A ciência estrutura o saber por meio do método científico; a filosofia conhece pela reflexão; a religião dá sentido à vida pela fé; a arte interpreta o conhecimento pela intuição e sensibilidade; o senso comum é resultante das diferentes experiências e o mito dá significado ao mundo através dos símbolos.

Atividades

Esquematize os textos que seguem e faça o resumo dos mesmos:

1) A água tem uma característica especial: ao congelar, expande. Seu volume em cerca de 10% (razão pela qual, em regiões muito frias, pode até arrebentar encanamentos ocasionando grandes transtornos) isso ocorre devido ao formato angular das moléculas,

que não permite que se agrupem muito próximas umas das outras. Resultado: quando o liquido solidifica, essas moléculas ocupam um espaço maior, formando uma estrutura vazada, leve como o ar. "Esse aumento de volume faz com que o gelo tenha uma densidade menor que a água em estado líquido. É por isso que ele acaba flutuando, em vez de afundar," afirma o físico Cláudio Furukawa, da Universidade de São Paulo. Além da água, apenas a prata, o bismuto, o antimônio e o ferro-gusa ficam com um volume maior em seu estado sólido (Por que a água congelada flutua, em vez de afundar? *Superinteressante*, ed. 169, out. 2000, p. 30).

2) O Ocidente, em seu esforço por não admitir a morte, está há pelo menos 30 anos obcecado pela ideia do jovem como metáfora de vida saudável. O envelhecimento é visto sempre como decrepitude – e a morte é vista sempre como a epítome disso. Há urna negação muito clara da finitude. Sobretudo porque os valores da sociedade de massa e de consumo são antagônicos à ideia de morte: o fetichismo da juventude eterna, os ideais de progresso, a acumulação de bens, a busca da imortalidade. A sociedade ocidental vive um presente perpétuo, imediato. Não há nem a visão de um futuro e nem a evocação de um passado. Por isso; a morte não é admitida como uma experiência humana aceitável. O resultado é uma sociedade atormentada, que busca inutilmente a serenidade e a felicidade não no autoconhecimento, mas em fugas da realidade discutível de que um dia iremos deixar de existir (VOMERO, Maria Fernanda. Morte. *Superinteressante*. ed. 1173, fev. 2002, p. 41). - Adaptação das autoras.

3) O alho excita as glândulas gastrointestinais e aumenta a secreção dos sucos digestivos, principalmente da vesícula. Com isso não se desenvolvem bactérias prejudiciais ao intestino. Ao favorecer a eliminação das toxinas no sangue, promove a limpeza, provoca a

redução da pressão sanguínea e melhora a circulação das coronárias. Mantém a artéria do coração flexível. A maior beneficiada é a aorta que, com a idade, tende a endurecer, afetando o fluxo do sangue. Quem dá tais propriedades ao alho é a sua riqueza em manganês (GËHRKE, Arno. *Viva mais e melhor*. São Paulo: Esfera, 2000, p. 278). - Adaptação das autoras.

11
Paráfrase

A paráfrase é um texto que traz as mesmas informações de um outro texto, por meio de outras palavras; tem a mesma função, mas apresenta uma forma de organização diferente (GARCEZ, 2001, p. 57). Parafrasear, portanto, é expressar as ideias de alguém com uma construção e um vocabulário próprios. Ela possibilita a construção de gêneros textuais, como o resumo, a resenha e o artigo acadêmico.

Conforme Garcez, na paráfrase podemos simplificar frases e períodos ou transformá-los estilisticamente, palavras complexas podem ser substituídas por expressões mais simples e familiares, também pode ocorrer o contrário, dependendo do objetivo do produtor (2001, p. 58). No entanto, as informações devem ser fiéis às ideias do texto original. Ao parafrasearmos um texto de determinado autor, deve haver uma citação clara do mesmo, caso contrário, pode ser considerado plágio.

A paráfrase não pode ser confundida com resumo, pois este é uma condensação fiel das ideias. Também não pode ser confundida com a paródia, pois nessa a organização textual é semelhante, porém as informações são diferentes.

Consideremos as seguintes orações:

(A) O cortador de legumes está estragado.

(B) O cortador de legumes está quebrado.

A oração (B) é paráfrase da oração (A) porque emprega palavras sinônimas: *estragado* e *quebrado*.

Há várias maneiras, portanto, de parafrasear uma frase. Vejamos este exemplo:

Frase inicial:

(C) O sucesso do futebol brasileiro deve-se ao empenho de nossos jogadores.

Paráfrases:

(D) O empenho de nossos jogadores garante o sucesso do futebol brasileiro.

(E) O sucesso do futebol brasileiro é fruto do empenho de nossos jogadores.

As orações (D) e (E) são paráfrases da oração (C) porque as construções sintáticas, embora diferentes, preservam o mesmo sentido.

Atividades

1) Escreva uma- paráfrase dos seguintes enunciados:
   a) Pedro faleceu.
   b) Esta sala está envolta pela fumaça.
   c) Paulo não gosta de esportes radicais.
   d) Mandou-nos um e-mail cordial e delicado.
   e) O camelô vendeu-me um aparelho inútil.
   f) O João é um aluno estudioso e engajado.

2) Reescreva os enunciados que seguem, substituindo as palavras em itálico pelas palavras entre parênteses, fazendo as alterações necessárias para preservar o sentido original.
   a) Tenho *certeza* de que ele *faltará* às aulas. (certo, falta) .
   b) Sua fisionomia *aparentava* traços tristes. (aparência, tristeza)
   c) A vitória da Nigéria foi algo *surpreendente* para nós. (surpresos)

   d) A vitória da Nigéria foi algo *surpreendente* para nós. (surpreender)
   e) A *vitória* da Nigéria foi algo *surpreendente* para. nós. (vitoriosa, surpresa).
   f) O professor *publicou* um livro que foi *lido* pelos alunos. (publicação, leitura).
   g) O aluno que *estuda* geralmente é *aprovado*. (estudioso, aprovação)

3) Parafraseie as citações literais que seguem, supondo que você as utilize para a produção de um artigo:

a) "A escrita é muito necessária no mundo moderno, uma vez que as práticas sociais que estruturam as nossas organizações contemporâneas são mediadas por textos escritos. Dependemos da escrita para existir efetivamente e atuar no mundo" (GARCEZ, Lucília H. do Carmo. *Técnica de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 13. 149).

b) "Todos podem vir a ser bons redatores. Entretanto, escrever não ê um ato espontâneo. Exige muito empenho, é um trabalho duro" (GARCEZ, Lucília H. do Carmo. Técnica de redação. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 10).

c) "Aquele que repete, de fato não se expressa". (BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. 4. ed. São Paulo: Globo, 1991, p. 53).

d) "A qualidade da leitura depende do conhecimento que se tem do vocabulário. O domínio do sentido exato que a palavra assume no contexto possibilita maior compreensão do texto e maior eficácia da leitura" (MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica*. São Paulo: Atlas, 1999, p. 23).

12
Resenha de obra ou artigo

A resenha é um gênero textual que apresenta a síntese das principais ideias contidas em um texto ou em uma obra, destacando o seu encadeamento lógico e a sua sequência expositiva. Segundo Motta-Roth, enquanto gênero, a resenha é usada no meio acadêmico para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área do saber. Ela é publicada em periódicos científicos, em seção diferente daquela em que os artigos aparecem, uma vez que seus objetivos são distintos (2001, p. 20-21) e permite ao leitor decidir sobre o seu interesse em ler o original. Os aspectos relevantes expostos na resenha são escolhidos de acordo com à sua finalidade. Esse gênero textual não deve ser confundido com o resumo, sendo este apenas um elemento da sua estrutura. De acordo com Platão e Fiorin (1995) uma resenha pode ser descritiva ou crítica.

A resenha *descritiva* expõe com precisão e fidelidade os elementos referenciais e essenciais de um texto, com a sua descrição minuciosa e sucinta, e não apresenta nenhum julgamento do resenhador.

A resenha *critica*, por sua vez, além dos elementos constantes na descritiva, apresenta o julgamento ou a apreciação do resenhador: que manifesta a sua avaliação nos seus comentários, criticando ou elogiando. Conforme Motta-Roth, o resenhador descreve e avalia uma determinada obra a partir do conhecimento produzido anteriormente sobre o mesmo assunto. Seus comentários

devem se conectar com a área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes Para o seu entendimento (2001, p. 21). Os julgamentos inteiramente pessoais, que só exprimem o sentimento do autor, tais como *eu gosto* ou eu *não gosto*, devem ser evitados, porque não são justificados pela razão.

Para articular as ideias que compõem a resenha, o resenhador vale-se dos componentes da argumentação (conectores, seqüenciadores, preposições, locuções prepositivas etc.) que ligam os parágrafos entre si e conferem unidade ao texto, obtendo-se assim coesão e coerência.

Etapas de uma resenha

A resenha consta de:

1) Identificação da obra com os elementos essenciais de referência bibliográfica: autor, título da obra ou do artigo, nome do periódico (quando for o caso), localidade da publicação, editora, volume, número, data da publicação e número de páginas.

2) Apresentação da obra, sintetizando o seu conteúdo.

3) Descrição sumária da estrutura da obra (divisão dos capítulos ou assuntos dos capítulos etc.).

4) Descrição do conteúdo da obra ou do artigo.

5) Análise crítica da obra, fundamentada num pressuposto teórico claro e pertinente. Pode-se, para isso, estabelecer confronto com algum outro autor ou teorias referentes ao mesmo tema.

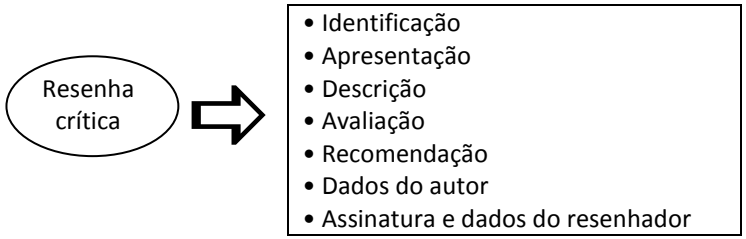
6) Relação das implicações decorrentes do tema apresentado, seus resultados ou suas afirmações em relação a um contexto teórico ou prático (implicações de nível pedagógico, teórico, econômico, social etc.).

7) Identificação e contextualização do autor: informações sobre o autor, situando a obra dentro de sua produção global (formação, local de trabalho, outras obras publicadas etc.).

8) Assinatura e identificação do resenhador.

Observação: os itens 5 e 6 fazem parte apenas da resenha crítica e não da descritiva.

Sintetizando, a resenha crítica constitui-se de:



Uma das características da resenha acadêmica é a presença de outro enunciador, para inserir voz, declaração, opinião ou testemunho, além daquele. que redige o texto. Para descrever ou apresentar o conteúdo resenhado, o autor da resenha utiliza citações, diretas ou indiretas, com o uso Os verbos de **dizer**, que são chamados *discendi*. Tanto no discurso direto, isto é, o que transcreve literalmente as palavras do outro, como no discurso indireto, em que a fala do outro está parafraseada pelo resenhador, esses verbos são utilizados com frequência.

Enumeramos alguns verbos de dizer:

Aconselhar	Colocar	Determinar	Interrogar
Acrescentar	Concluir	Discutir	Investigar
Afirmar	Confirmar	Esclarecer	Mencionar
Analisar	Constatar	Examinar	Objetivar
Argumentar	Continuar	Exemplificar	Pressupor
Assegurar	Criticar	Explicar	Pretender
Assinalar	Demonstrar	Finalizar	Propor
Citar	Descrever	Informar	Prosseguir
Questionar	Referir	Resgatar	Sintetizar
Ratificar	Reiterar	Ressaltar	Sugerir
Recomendar	Repetir	Resumir	Sustentar
Reconhecer			

Algumas das preposições e expressões prepositivas que mais costumam ser utilizadas na produção de uma resenha são: de acordo com, na opinião de, segundo, conforme, para, em etc.

Observe a resenha que segue:

Resenha de obra

SOUZA, Nali de Jesus de. *Desenvolvimento econômico*. São Paulo: Atlas, 1993, 420 p. 01

01 Este é um livro útil e bem redigido que busca superar, na literatura brasileira, a ausência de um texto que cubra a diversidade de abordagens analíticas e as diferentes percepções sobre as teorias e estratégias do desenvolvimento econômico, habitualmente ministradas nos cursos de graduação em economia, em nosso país. O autor "objetiva chegar a uma síntese dos principais fatores do desenvolvimento econômico e sua generalização para o conjunto dos países subdesenvolvidos" (p. 11), e é bem-sucedido.

02 O livro é dividido em 12 capítulos, englobando conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento, perspectiva histórica e visão panorâmica das contribuições dos principais economistas e escolas preocupados com o tema; aponta com detalhes as principais teorias existentes e preocupa-se com as estratégias de industrialização aplicadas ao Brasil e a alguns outros países. As funções da agricultura e do comércio internacional são vistas com atenção e o autor não deixa de enfocar as principais controvérsias envolvidas no processo de crescimento, distribuição de renda e estabilidade, isto é, desenvolvimento econômico.

03 Chama a atenção o cuidado com que o autor mostra as disputas envolvendo abordagens ortodoxas e heterodoxas - o que é salutar numa disciplina onde percepções ideológicas estão quase sempre presentes, mas são obscurecidas, frequentemente, na literatura dominante. Pena que ele não tenha incluído, na apreciação de cada linha de pensamento, os limites da abordagem - o que fica como sugestão para futuras edições da obra. Essa postura crítica, ao desacreditar o caráter pretensamente neutro, eterno e científico de determinado modelo, provocaria nos leitores a revisão e a retificação do conhecimento anterior.

04 A leitura do livro sugere, corretamente, que nenhum conjunto específico de instituições é unicamente adequado para acelerar o processo de desenvolvimento econômico. Teorias e estratégias, em certos momentos

dominantes, são influenciadas pelo relativo sucesso (ou insucesso) experimentado em determinado contexto histórico e institucional, que dificilmente poderia ser reproduzido. Isso também se aplica a fases dentro de uma mesma estratégia.

05 Como argumenta o autor, nas considerações finais, "o discurso atual sobre liberação da economia, desestatização, abertura comercial etc., representa a conclusão de longos debates efetuados na literatura sobre crescimento voltado para dentro ou aberto ao exterior" (p. 235). Ele sugere que a abertura comercial é fundamental para o desenvolvimento econômico, salientando, contudo, que "nenhuma economia na história do desenvolvimento capitalista foi completamente aberta ao exterior" (p. 236). Assim, ele conclui que as propostas da nova ortodoxia, "que compreende uma estratégia de desenvolvimento voltado para o exterior, através da liberalização das importações (redução das restrições quantitativa e de tarifas), taxa de câmbio real unificada e flutuante, a privatização e redução do Estado na economia, não deve, portanto, ser tomado ao pé da letra, mas considerado com determinado grau de aplicação" (p. 236). Essa é uma lição amadurecida pelo autor ao longo de seus estudos, pesquisas e acompanhamento dos problemas das teorias do desenvolvimento e da economia brasileira. Essa postura pragmática responde à necessidade de se confrontar a teoria com a realidade.

06 Cremos que esse livro é uma referência importante na literatura disponível em língua portuguesa. Estudantes de graduação e o público leitor, interessados nos problemas do desenvolvimento econômico, se voltarão para esse texto aliviados com a possibilidade de terem uma iniciação mais que satisfatória ao tema. Isso estimula um aprendizado que deve ser completado com a leitura das novas ideias que estão sendo incorporadas à teoria no final deste século. Esse volume oferece uma janela por onde passa uma corrente de vento que refresca nossa compreensão dos problemas do desenvolvimento econômico.

07 O autor, Nalí de Jesus de Souza, é professor titular cio Departamento de Economia e do Curso de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Joanílio.Rodolpho Teixeira

Departamento de Economia da Univermidade de Brasília

(TEIXEIRA, Joanílio Rociolpho.) *Desenvolvimento econômico. Revista de economia Política*. vol. 4 nº 2, abri./jun. 1994 p . 151-152 — Adaptação das autoras,)

Comentário sobre a resenha Desenvolvimento econômico

O texto exemplificado é uma resenha crítica, pois o autor descreve e critica a obra *Desenvolvimento econômico*, tecendo considerações a respeito de seu conteúdo e de sua aplicabilidade para o público leitor. Já na primeira frase, há marcas de uma resenha crítica: *esse é um livro útil*, afirmação na qual o resenhador se posiciona elogiando a obra.

O primeiro parágrafo apresenta a síntese do livro. Há a presença de dois enunciadores: do autor (Nali dei. de Souza): ... *objetiva chegar a uma síntese* ... e do resenhador (Joanílio R. Teixeira): *Este é um livro útil*... Já o segundo parágrafo indica a estrutura do livro, apontando os temas centrais, dividido em doze capítulos. No terceiro, Teixeira mostra as qualidades e limitações da obra, a partir de uma avaliação crítica, sugerindo modificações para futuras edições. O quarto e o quinto parágrafos, por sua vez, expõem as ideias principais. No quinto, o resenhador apresenta a conclusão das ideias do autor. Observa-se, nesse parágrafo, que há um número demasiado de citações literais, o que desqualifica de certa forma a resenha. O emprego da paráfrase teria sido mais adequado.

O sexto parágrafo apresenta a opinião crítica do resenhador a respeito do livro, e mostra a implicação do tema para o ensino: *Cremos que esse livro é uma referência importante na literatura disponível em língua portuguesa*. (...) *Estudantes de graduação e público leitor, interessados nos problemas do desenvolvimento econômico, se voltarão para esse texto aliviados com a possibilidade de terem uma iniciação mais que satisfatória ao tema*. O sétimo parágrafo faz a identificação do autor do livro, Nali de Jesus de Souza, e, no final da resenha, encontram-se a assinatura e a identificação do resenhador.

Atividades

1) Com base na resenha estudada, resolva as questões que seguem:
   a) Identifique as marcas do texto que remetem à obra *Desenvolvimento econômico*.
   b) Explique as razões que levaram o autor da resenha a associar diferentes vozes para a produção do texto.

   c) Identifique o objetivo da obra *Desenvolvimento econômico*.
   d) Para quem é direcionado o livro, segundo Joanílio Rodolpho Teixeira.
   e) Identifique os verbos que trazem o autor Nali de Souza ao texto.
   f) Localize nos parágrafos o emprego das aspas e justifique o seu uso.
   g) Em que parágrafos evidencia-se uma maior argumentatividade do resenhador a respeito da obra?
   h) Defina as expressões: 1) *abordagem ortodoxa*; 2) *abordagem heterodoxa* (3º parágrafo).
   i) Esquematize os passos do autor na produção da resenha.

2) Leia duas resenhas e identifique as estratégias retóricas usadas pelos resenhadores, apontando as partes que as estruturam.

3) Elabore uma resenha crítica da entrevista *Vai sobrar trabalho no Brasil*, para ser publicada em uma revista acadêmica da sua área de conhecimento.

Vai sobrar trabalho no Brasil

No momento em que a ameaça de desemprego se transforma numa das principais preocupações dos brasileiros, afirmar que vai sobrar trabalho no país parece coisa de louco. Mas é exatamente esta a previsão do professor na área de recursos humanos da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Fundação Dom Cabral, Luis Carlos Cabrera. Ele adianta que não se trata de crescimento no número de empregos com carteira assinada, mas de trabalho. “Dois terços da população economicamente ativa manterão, no futuro, outras formas de relação com as empresas, como a de prestação de serviços", afirmou em entrevista ao Diário Catarinense.

Além de professor, Cabrera é sócio-diretor da PMC Amrop International, uma empresa que só presta um tipo de serviço: head hunter caçar no mercado diretores e presidentes para grandes empresas.

Diário Catarinense — Qual o perfil do executivo que as grandes empresas estão buscando no mercado?

Luis Carlos Cabrera — Hoje, a coisa mais importante que está acontecendo no mercado de trabalho é a mudança da moeda. Durante muitos anos, a moeda foi a experiência fundamental. Um executivo se julgava muito bom quando dizia ter 10 como gerente de vendas de uma empresa. Esse conceito desaparece, na medida em que todos os desenhos de organização mudam. A organização deixa de ser linear e baseada em cargos e passa a ser orientada por processos e baseada em pessoas. Então, qual a nova moeda? A nova moeda é a competência. O mercado está procurando um conjunto de competências, de acordo com a necessidade de cada empresa.

DC — Mas que tipo de competência está sendo demandada?

Cabrera — São três os conjuntos de competências. O primeiro conjunto são as competências para lidar com pessoas. E aí vem a empatia, a capacidade de ouvir, de orientar pessoas, de colocá-las num objetivo comum, de despertar a motivação que existe em cada uma delas. Nesse conjunto, outra competência primordial é administrar conflitos e pessoas culturalmente diferenciadas e, também, ser pluralista, ou seja, aceitar e discutir outras opiniões. Isso é novo? É novíssimo porque a gente vem de modelos muito autoritários, onde aqui eu mando e obedece quem tem juízo.

DC — Para algumas empresas deve ser muito difícil mudar essa cultura...

Cabrera – Elas não têm alternativas. Não existe mais uma forma de você consolidar o conhecimento, como existia no passado, em poucas pessoas. Eu preciso do conhecimento de todos para poder gerenciar uma empresa. No passado, a inteligência ficava residente só no andar da diretoria. Hoje, a inteligência e a competência têm que estar disseminadas pela empresa inteira.

DC — Quais são os outros dois conjuntos de competências exigidos pelas empresas?

Cabrera — O segundo conjunto são as competências para lidar com informações, ou seja, saber ouvir e reproduzir. Saber sintetizar, apresentar as ideias de forma clara, pegar a informação, tratá-la e transformá-la em comunicação. Depois pegar a comunicação, tratá-la é transformá-la em conhecimento. Esse é um conjunto crítico porque hoje a informação voa, passa numa velocidade tremenda. O terceiro conjunto é competência para lidar com tecnologia, que vai desde um hardware novo até software novo.

DC – Quais são as tendências do mercado de trabalho? O nível de emprego deve continuar do quê?

Cabrera — Vai piorar. Os empregos vão diminuir acintosamente. Mas vai sobrar trabalho, coisas a serem feitas. No futuro, só um terço da população economicamente ativa (Pea) vai ter uma relação de emprego com as empresas. O restante vai ter com as empresas outras formas de relação, como a prestação de serviços, corno interinos, como temporários.

DC – Isso não cria um clima de insegurança e de ansiedade entre os trabalhadores?

Cabrera — Claro que cria, porque é uma mudança radical. Todo mundo tem, desde o início do século, a ideia do emprego e do cheque no fim do mês. A diminuição do número de emprego no mundo, porém, é uma tendência irreversível. Cada vez mais as empresas vão produzir mais com menos gente. Agora, cada vez mais você tem na comunidade a exigência de novos serviços a serem prestados, novos trabalhos a serem feitos. Então, temos que separar muito bem o conceito de emprego e o conceito de trabalho.

DC — Na sua opinião, então, quem perder o emprego não ficará à margem do processo produtivo?

Cabrera — Ele não vai deixar de trabalhar. Ele vai ficar fora do mercado de emprego, mas vai trabalhar sob outras formas de relacionanento.

DC – Essa é uma boa notícia...

Cabrera — Vai sobrar trabalho. Hoje em dia, para derrubar qualquer estatística mentirosa, basta você ver o exemplo dos Estados Unidos. É o país de maior geração de tecnologias e está tendo crescimento do produto e decréscimo da taxa de desocupados. Lá eles medem o desemprego por falta de trabalho e não por carteira assinada. Então, nós vamos ter trabalho para todo mundo, só que vai ser uni trabalho organizado sob uma outra forma.

DC — Na sua avaliação, em que áreas estão concentradas as maiores oportunidades de trabalho?

Cabrera — O primeiro segmento onde vai ocorrer um grande crescimento de trabalho não é emprego, é o de lazer e turismo. O segundo é o de comunicações, que deve passar por uma revolução de trabalho. A terceira grande indústria será a de serviços para terceira idade. Esses três segmentos é que vão registrar picos de demanda por trabalho.

DC — Haverá alguma região do país que poderá apresentar uma demanda maior por trabalho?

Cabrera — Deve haver uma forte descentralização. As oportunidades vão vir de lugares com melhor infra-estrutura. Acho, por isso, que elas vão acontecer mais facilmente no Sul do país, no Centro-Oeste e, depois, no Nordeste.

O trabalho vai migrar para cidades de menor porte porque tem três vetores que empurram as pessoas para fora das cidades grandes: falta de oportunidade, aumento do custo dos imóveis e aumento do custo de vida.

DC — O senhor conhece bem o Estado de Santa Catarina. Como ele estará preparado para enfrentar as mudanças nas relações de trabalho?

Cabrera — Eu sou um pouco parcial porque sou apaixonado por Santa Catarina. Eu acho que o Estado tem uma força de trabalho fantástica, uma energia empreendedora muito grande. Se há locais onde o pessoal sacou que já não adianta procurar emprego, mas trabalho, são cidades industriais catarinenses que passaram por uma crise de emprego, como Joinville e Blumenau. A maior quantidade de microempresa por habitante está em Santa Catarina.

DC — Qual o conselho que o senhor daria para quem procura uma colocação no mercado de trabalho?

Cabrera — Ele primeiro tem que fazer uma autoanálise, para ver no que é bom. Ser competente significa ser bom em alguma coisa. Depois é preciso olhar na comunidade quais os serviços que estão faltando e ele, com sua competência, pode prestar. Nesse momento, vai-se notar que tem um monte de trabalho que as pessoas precisam, mas não está organizado (CABRERA, Luis Carlos. Vai sobrar trabalho no Brasil. *Diário Catarinense*, Santa Catarina, 10 mai. 1998, p. 03).

4) **Proposta de produção textual:** elabore uma resenha crítica de um livro sugerido pelo professor.

13
Resenha temática

A resenha temática consiste em um gênero textual que sintetiza mais de um texto ou obra, em torno de um só assunto, estabelecendo relações entre suas ideias. É solicitada com frequência no ensino superior nas diversas áreas do conhecimento, pois possibilita o aprofundamento de um tema, a partir da concatenação de textos distintos, assim como de diferentes teóricos.

Como a resenha de obra ou artigo, a resenha temática pode ser descritiva ou crítica. Quando for descritiva, apresentará os aspectos referenciais e principais dos textos, sem um posicionamento crítico em relação ao tema. No caso de ser crítica, a resenha também apresentará a avaliação do resenhador, baseada em um referencial teórico pertinente ao assunto. Segundo Silva et al. (1975), na resenha de obra, não se pode admitir digressões pessoais que sirvam apenas para afirmar as próprias concepções sobre o assunto e que pouco tragam de esclarecedor sobre ó conteúdo tratado. Assim, também, na resenha temática deve-se evitar tais julgamentos, uma vez que não se justificam pelo critério da cientificidade. Ou seja, os gostos pessoais não sustentam a avaliação crítica sobre determinado terna.

Etapas de uma resenha temática

A resenha temática apresenta.

1) Título da resenha.
2) Contextualização do tema.

3) Exposição das ideias centrais dos textos resenhados.
4) Avaliação crítica decorrente do tema apresentado, dos seus resultados ou de suas afirmações, em relação a um contexto teórico ou prático (implicações de nível pedagógico, teórico, econômico, social etc.).
5) Referências bibliográficas dos textos resenhados.
6) Assinatura e identificação do resenhador.

Nesse gênero, o título é atribuído pelo resenhador, de acordo com o tema. Por exemplo, em uma resenha de textos que abordem o amor, pode-se escolher o que se julgar mais significativo, ao contrário da resenha de obra ou de artigo que recebe como título a referência do texto resenhado, conforme a ABNT.

Na escrita de uma resenha temática, torna-se necessário situar o leitor à respeito do tema a ser abordado, contextualizando o assunto em um parágrafo introdutório. Em seguida, expõem-se: as ideias centrais de cada um dos textos resenhados. Se a resenha for crítica, haverá a apreciação do resenhador. No final, indicam-se a bibliografia, a assinatura e a identificação do autor da resenha.

Leia os textos que seguem, *A favor da esmola* e *Contra a esmola*, e observe um exemplo de resenha temática produzida a partir deles:

Texto A — A favor da esmola

Nunca consigo deixar de dar esmola. Quando vejo uma pessoa na miséria absoluta, meto a mão no bolso e dou uma ajuda. Naquele momento em que recebe uma ajuda, a pessoa excluída de um processo social injusto pode comer alguma coisa. Em tese, pode ser correta esta ideia de que "dar esmolas não é bom nem para quem dá nem para quem recebe". Mas, na prática, a realidade é outra. Quem pede esmola está ou deve estar com fome. Vivo em contradição, e acho que é a mesma que, no fundo todo mundo vive. O ideal seria um mundo sem esmola em que todos tivessem emprego, ganhassem O seu salário, tivessem a sua dignidade, sua cidadania resguardada. Mas, infelizmente, nós vivemos em um país onde 20% da população vive na indigência.

Com tanta miséria, o que eu vou fazer no momento em que um menino, com fome, descalço, visivelmente fraco, me pede uma esmola? Vou dizer para ele: Não, vá trabalhar! Não posso dizer isso. Estas campanhas como "não dê esmolas" só terão validade se antes for criada urna alternativa verdadeira. Se não, tornam-se perversas. Na situação atual, negar urna esmola a um excluído é um ato de insensibilidade. Não é difícil acabar com a miséria no Brasil. Mas não basta apenas o discurso. A comparação entre o que se faz na área social com o que se faz para salvar bancos é válida, porque, para algumas coisas no Brasil, somos rápidos e eficientes, mas, para outras, somos lentos e ineficientes, como no trato da questão social.

A miséria é uma vergonha para todos nós e, às vezes, chegamos a nos sentir cúmplices. Em alguma medida podemos ter responsabilidade, uns muito mais do que a maioria. A esmola não é alienante, a não ser quando é a única ação contra a miséria. Eu posso, ao ver uma pessoa cair na rua, dizer, comodamente: um médico é que deve atender você. Acho que contemplar ou passar por cima é a pior coisa que uma pessoa pode fazer (SOUZA, Herbert de. *Deve-se dar esmolas*? *IstoÉ*, São Paulo, 19 jun. 1996. Disponível em: <http://www.zaz. com.bilistoe/polemica/139404.htm>. Acesso em: 28 de fev. 2002).

Texto B Contra a esmola

Esmola é o que se dá por caridade a alguém que necessita. Deve ser evitada e utilizada em último caso, quando todas as outras alternativas falharam. A todo o ser humano, qualquer que seja a situação em que esteja vivendo, é preciso garantir dignidade. Desde o direito à privacidade, ao livre-arbítrio, à educação, até o direito ao trabalho através do qual se entende que a própria pessoa possa administrar sua vida e obter o que necessita para viver.

Quando uma família se desestrutura, quando enfrenta alguma tragédia, doença prolongada de seu chefe, ou alguma impossibilidade para o trabalho, deve-se entender que esta situação não é definitiva e tem que ser encarada como passageira. Neste momento, quando se recorre à esmola, leva-se junto com ela também a humilhação, o rebaixamento, a condição de favor. Ou seja, junto com o seu ato de caridade está implícito o ato de vontade: dou porque quero, não tenho obrigação com a esmola, o direito acaba e o necessitado perde a condição de ser humano sujeito de direitos e passa à condição de objeto que

vai receber alguma coisa dependendo da vontade de quem dá ou de quem a administra.

Por não se tratar de direitos, a administração da esmola também não tem critérios objetivos, ou seja, dá-se sempre a quem vê, a quem está mais perto e nem sempre a quem mais necessita. Uma sociedade que conta com políticas públicas para crianças, idosos, doentes e desempregados não precisa lançar mão de esmolas. A manutenção de políticas sociais estáveis, além de garantir direitos, tem também de garantir a universalidade do atendimento, ou seja, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos que dele necessitam. A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá. Ainda assim, a paz é falsa (ANTÔNIO, Alda Marco. Deve-se dar esmolas? *IstoÉ*, São Paulo, 1-9 jun. 1996. Disponível em: < http://www.zaz.com.br/istoe/polemica/139404.htm>. Acesso em: 28 de fev. 2002).

Exemplo de resenha temática:

A problemática da esmola

O ato de dar ou não esmolas vem sendo objeto de inúmeras discussões ao longo dos anos, tendo em vista se tratar de um assunto extremamente delicado e polêmico.

Souza (1996) defende a ideia de que quem pede esmola está passando por necessidades, e, se em nosso país todos tivessem emprego e dignidade, ela não existiria. O autor afirma que para combater a esmola é necessário uma alternativa verdadeira, com ações rápidas e eficientes no âmbito social. Souza acrescenta que a miséria, além de ser uma vergonha para todos nós, também é de nossa responsabilidade. E conclui dizendo que a esmola s passa a ser alienante se for a única ação contra a miséria.

Já Alda Antônio (1996) posiciona-se contrariamente ao ato de dar esmolas, dizendo que só devemos fazê-lo em último caso, quando todas as alternativas falharem. Faz uma reflexão acerca do direito à dignidade que todo o ser humano possui e que pressupõe, entre outros, o direito ao trabalho, através do qual toda pessoa possa obter o que necessita para viver. Para ela, todo aquele que recorre à esmola perde a condição de ser humano, sujeito de direitos, e passa, à condição de objeto que vai receber alguma coisa dependendo da vontade de alguém. A autor prossegue argumentando que, numa sociedade que conta com políticas públicas para crianças, idosos, doentes e desempregados, não se faz necessário lançar mão de esmola. Porem, salienta que é preciso garantir que esses benefícios atingirão a todos que deles necessitem. Alda

Antônio finaliza afirmando que a esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá e, mesmo assim, essa paz é falsa.

Acreditamos que essa é uma discussão muito valiosa e que deveria ser feita por nós cidadãos, Uma vez que todos estão direta ou indiretamente envolvidos nela. É muito importante que cada um encontre a sua maneira de contribuir e se posicionar diante dessa questão, avaliando as consequências de suas atitudes.

A.S.B.
Aluna do Curso de Letras da Universidade de Caxias cio Sul — CARVI

Bibliografia:

ANTÔNIO, Alda Marco. Deve-se dar esmolas? *IstoÉ*, São Paulo, 19 jun. 1996. Disponível em: http://www.zaz.com.bdistoe/polemica/139404.htm>. Acesso em: 28 de fev. 2002.

SOUZA, Herbert de. Deve-se dar esmolas? *IstoÉ*, São Paulo, 19 jun. 1996. Disponível em: http://www.zaz.com.bdistoe/polemimica/139404.htm>. Acesso em: 28 de fev. 2002.

Atividades

Proposta de produção textual: a partir dos fragmentos de texto que seguem, elabore urna resenha tematico-crítica, a fim de ser apresentada em sala de aula para os seus colegas, observando as partes que a estruturam.

Texto 01 - (...) No cômputo geral das execuções no mundo, os americanos só ficam atrás de quatro países reconhecidamente avessos às práticas democráticas: China, Irã, Arábia Saudita e Congo.

Diante dessas circunstâncias, não é de estranhar que uma sondagem recente tenha mostrado uma mudança da opinião americana: o apoio à pena de morte tornou-se inversamente proporcional ao aumento de execuções. De fato, esse apoio começou a cair em 1995, ano em que se aceleraram as mortes por enforcamento, eletrocussão, injeção de veneno, fuzilamento e asfixia por gás nas prisões americanas. Todos esses fatores devem ser meditados por aqueles que invocam o exemplo dos Estados Unidos para introduzir a pena de morte em nossas plagas (ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Punir e matar. *Veja*, 28 jun. 2000, p. 22).

Texto 02 - Tendes ouvido o que foi dito: *olho por olho, dente por dente*. Eu, porém, vos digo: não resistais ao mau. Se alguém te ferir a face direita, oferece-lhe também a outra (MATEUS. Sermão da Montanha. In: *Bíblia Sagrada* 47. ed. São Paulo: Ave Maria Ltda., 1985, cap. 5, v. 38-39, p. 1289).

Texto 03- (...) A morte não assusta quem vive dela. Estamos enganando a nós mesmos quando defendemos a pena de morte como instrumento de inibição da violência. Paulo Francis linha toda a razão: pena de morte é vingança. É fácil alguém pagar seus pecados na mesma moeda. Funciona como catarse social, Mas não soluciona o problema, se é que existe solução. É claro que educação, alimentação é família ajudam muito. Também ajudaria o sistema carcerário que não tratasse seus detentos como animais enjaulados, e sim que utilizasse sua mão-de-obra para trabalhos que custeassem sua pena. Ajudaria uma melhor distribuição de renda e um combate mais firme ao tráfico de drogas. Ajudaria mais policiamento nas ruas. Já a pena de morte só ajudaria a praticar nossa própria crueldade. Matar dentro da lei seria uma senhora revanche (MEDEIROS, Martha. Quem tem medo da pena de morte? *Zero Hora*, 04 mal. 1997. Donna, p. 03).

14
Citação

A citação é a menção no texto de uma informação oriunda de outra fonte consultada para dar apoio ou ilustrar o assunto apresentado (NORMAS, 2001, p. 29). Serve para reforçar as ideias expostas em um texto e constitui um tipo de argumento denominado *argumento de autoridade*. Por se configurar como elemento discursivo importante para a argumentação, a citação deve ser realizada a partir de uma fonte confiável. Por exemplo, quando se citar uma informação extraída internet, deve-se verificar se há indicação de autoria reconhecida enquanto autoridade no assunto, bem como se as informações são consistentes. Isso se aplica a outros tipos de publicações, como livros, artigos, folhetos, dentre outros.

Para garantir a consistência, a citação deve ser clara e exata, no sentido de reproduzir com fidedignidade as ideias do autor mencionado. Segundo Köche, as citações podem ser diretas, quando reproduzem literalmente o texto original, ou indiretas, em que se usa a paráfrase, ou seja, a citação livre do texto, sem reprodução (2002, p. 153). A partir desses dois tipos, vejamos as seguintes formas de citação.

14. 1 Citação direta

A citação direta é a transcrição literal de um texto ou de parte dele.

Exemplo de citação direta:

Segundo Garcez, "todo ato de escrita pertence a uma prática social, Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função" (2001, p. 08).

14.1.1 Citação direto com até três linhas

A citação direta com até três linhas é transcrita entre aspas no contexto do texto, com o mesmo tipo e tamanho da letra utilizados no parágrafo no qual está inserida.

Exemplo de citação com até três linhas:

O ato de escrever não pode estar desvinculado do que o indivíduo pensa, crê, defende e deseja expor ao outro. Para Garcez, "a produção de textos é uma forma de reorganização do pensamento e do universo interior da pessoa" (2001, p. 09).

14.1.2 Citação direto com mais de três linhas

A citação com mais de três linhas é transcrita em parágrafo distinto, sem aspas e com entrelinhamento e letra menores e a 4 cm da margem esquerda.

Exemplo de citação com mais de três linhas:

Em relação à intertextualidade, Garcez afirma:

> Um texto traz em si marcas de outros textos, explícitas ou implícitas. A esse fenômeno chamamos intertextualidade. Essa ligação entre textos pode ir de uma simples citação explícita a uma leve alusão, ou até mesmo a urna paródia completa, em que a estrutura do texto inicial é utilizada como base para o novo texto (200 p. 41).

14.1.3 Citação direta em rodapé

A citação direta incluída em nota de rodapé, independente de sua extensão, é limada sempre entre aspas.

Exemplo de citação em nota de rodapé:

[1] Segundo Geraldi, "um texto é uma sequência verbal escrita, formando um todo acabado, definitivo e publicado" (1997, p. 101).

14.2 Citação indireta

A citação indireta é o texto redigido com base nas ideias de outro(s) autor(es), podendo aparecer sob a forma de paráfrase ou de condensação, e sempre com a indicação da fonte. A paráfrase é a expressão da ideia de outro, com as palavras do autor do trabalho; a condensação é a síntese de um texto, conservando as ideias do autor citado.

Exemplo de citação indireta:

Costa Val afirma que trabalhar na área de radação é tarefa do professor de português, que busca o desenvolvimento comunicativo do aluno (1993, p. 128).

14.2.1 Citação indireto em rodapé

A citação indireta em rodapé é usada para esclarecer alguma informação pertinente ao texto ou apresentar definições tendo como base as ideias de outro autor.

Exemplo de citação indireta em nota de rodapé:

[2] Para Pécora, o discurso consiste na produção do texto com a marca pessoal e intransferível cio autor, não caricaturada por clichês prontos, preservando a capacidade de resguardar a individualidade de seu sujeito e renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores (1992, p. 15).

14.3 Citação de informação extraída da internet

É Imprescindível analisar a fidedignidade das informações obtidas na internet. É necessário também avaliar a sua pertinência,

dada a sua temporalidade. No caso de mencioná-las, deve-se indicai os dados, possibilitando sua identificação, e incluí-las na lista de referências.

Exemplo de citação extraída da internet com autoria:

Segundo Abreu (2002), "o leitor – entendido no sentido amplo – não é um sujeito desarraigado de seu universo cultural e de sua condição de classe".

Exemplo de citação extraída da internet sem autoria:

Segundo a Folha de S. Paulo, "uma estranha e até então desconhecida região com cerca de 580km de diâmetro foi encontrada no centro da Terra. Detectada por um professor e um estudante de graduação da Universidade de Harvard, a região 'pode ser o mais antigo fóssil deixado pela formação da Terra" (NOVA REGIÃO GEOLÓGICA COLOCA EM DÚVIDA A ORIGEM DA TERRA, 2002).

14.4 Citação de citação

A citação,de citação é a referência a uma parte de um texto do qual se tomou conhecimento por citação de outro autor. Não é muito usada, pois deve-se dar prioridade às citações dos textos originais. Quando se faz esse tipo de citação, usa-se a expressão *citado por* ou *apud*.

Exemplo de citação de citação:

Segundo Franchi (*apud* TRAVAGLIA, 2000, p. 24), "gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores".

Atividades

1) Enumere as citações nas lacunas, observando os itens que seguem:
   1) presença de aspas;
   2) presença de data:
   3) presença de página;
   4) presença apenas do sobrenome do autor;

   5) referencia a outro autor;
   6) presença do nome e sobrenome do autor.

a) Para Paulo Coimbra Guedes, a concretude no texto dissertativo se realiza através de exemplos, ilustrações, analogias, comparações e imagens que o texto usa para construir seus conceitos, suas definições, encaminhando seu raciocínio e sua argumentação (2002, p. 312). (____)

b) Segundo Guedes, "qualidades discursivas são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação" (2002, p. 91). (____)

c) Para que um texto tenha unidade temática, segundo Guedes, é preciso escolher apenas uma questão para apresentar, pois tratar de tudo um pouco equivale a tratar de tudo muito pouco (2002, p. 92). (____)

d) Para Köche (2002), o conhecimento do senso comum e o científico são as duas formas que mais interferem nas decisões da vida diária do homem. (____)

e) "Todo o texto dissertativo que quer discutir uma questão – e todos devem querer – precisa argumentar, isto é, apresentar provas a favor da posição e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada" (GUEDES, 2001, p. 307). (____)

f) "O resumo é definido como um tipo de texto que apresenta uma versão até certo ponto pessoal da *macroestrutura* do texto fonte", afirma van Dijk (*apud* FONTANA, 1995, p. 86). (____)

2) Sublinhe a citação indireta encontrada no texto:

Na orelhinha

Se você quiser declarar seu amor a(o) namorada(o), sussurre as palavras doces no ouvido esquerdo. Teow-Chong, da Universidade Estadual Sam Houston, Estados Unidos, mostrou que 64% das palavras sentimentais são assimiladas quando ditas na orelha esquerda, contra 58% na direita. A descoberta é consistente com a tese de que o lado direito do cérebro, que rege o ouvido esquerdo, tem maior participação no processamento das emoções. Agora, se você quiser que seu amor esqueça logo suas promessas, prefira o ouvido direito (NEVES, Amilton. Ciência maluca. *Superinteressante*, São Paulo, p. 18, ago. 2001).

3) Faça uma citação, parafraseando cada um dos textos que seguem:

a) "O resumo, a partir do esquema, reagrupa as ideias, rearticulando-as em novas orações e períodos, independentes do texto original, numa redação própria da pessoa que resume", conforme Garcez (2001, p. 56).

b) Segundo Garcia, "aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprovisionou" (1995, p. 291).

15
Referências

As referências, conforme a NBR 6023, são "o conjunto de elementos que permitem a identificação, no todo ou em parte, de documentos impressos ou registrados em diversos tipos de material". Conforme a natureza desses documentos, há modos específicos de fazer a referência. Destacamos as referências mais empregadas no meio acadêmico:

15. 1 Obras monográficas (livros, folhetos, trabalhos acadêmicos — teses, dissertações —, manuais, guias, catálogos, enciclopédias, dicionários etc.)

Formato: AUTOR(es). *Título do trabalho*. Indicações de responsabilidade (organizador, tradutor, revisor etc.). Número da edição (o número da edição deve ser suprimido sempre que se tratar da primeira edição). Local da publicação: editora, ano de publicação.

Exemplo de referência de livro:
KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*: um tratamento conceitual. São Paulo: EDU/EDUSP, 1980.

Exemplo de referência de livro com até três autores:
MARTINS, Dileta Silveira & ZILBERKOP, Lúbia Scliar. Português instrumental. 19. ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1997.

Exemplo de referência de livro com mais de três autores:
ZINANI, Cecil Jeanine Albert et al. *Transformando o ensino de língua e literatura*: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

Exemplo de referência de livro com várias edições:
GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 16. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

Exemplo de referência de livro traduzido:
ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1983.

Exemplo de referência de tese:
GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*. 1994. 598 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Exemplo de referência de folheto:
IBICT. *Manual de normas de editoração do IBICT*. 2. ed. Brasília, DF, 1993, 41 p.

Exemplo de referência de dicionário:
OLINTO, Antonio. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2000.

15.2 Trechos de obras com o(s) mesmo(s) autor(es) para todos os capítulos

Formato: AUTOR(es). Título do capítulo. In:__. (Esse traço de mais ou menos 1 cm substitui o nome do autor do capítulo, que, neste caso, representa o mesmo autor ou responsável intelectual da obra). *Título do livro*: subtítulo do livro. Número da edição. Local da publicação: Edi-tora, ano de publicação. Localização da página inicial e final da parte referenciada.

Exemplo de referência de capítulo de livro:
KÓCHE, José Carlos. O conhecimento científico. In: . Funda-mentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 23-39.

Exemplo de referência de parte de coletânea:
RAMOS, Graciliano. Baleia. In: MORICONI, Ítalo (org.). Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 95-99.

15.3. Publicações periódicas (seriados) consideradas no todo (revistas, jornais etc.)

Formato: TÍTULO DA REVISTA. Local da publicação: Editora (entidade responsável, se não constando título e/ou editor comercial), data (ano) do primeiro volume e, se a publicação cessou, também do último. Periodicid4e (semanal, mensal, bimestral etc.. ou frequência irregular).

Exemplos de referência de revista no todo:

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1956.
CHRONOS. Teoria da ciência e metodologia da pesquisa. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, v. 26, n. 1/2, p. 1-122, jan./dez. 1993.

15.4 Artigos em revistas científicas:

Formato: AUTOR(es) do artigo. Título do artigo. Título da revista, local de publicação, voltane, número, página inicial e final, mês e ano.

Exemplo de referência de artigo científico:
TEIXEIRA, João de Fernandes. Inteligência artificial e caça aos andróides. Cadernos de história e filosofia da ciência, Campinas, série 3, v. 4, n. 1, p. 1-138, jan./jun. 1994.

15.5 Artigos em jornais com autoria

Formato: AUTOR(es). Título do artigo. *Título do jornal*, local de publicação, data (dia, mês e ano). Título do caderno, página.

Exemplo de referência de artigo em jornal com caderno:
COUTINHO, Wilson. O paço da cidade retorna ao seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar. 1985. Caderno. B, p. 6.

Exemplo de referência de artigo em jornal sem caderno:
CAMPOS, Roberto. Distributivismo e racionalidade. *Zero Hora,* Porto Alegre, 29 dez. 1996, p. 16.

15.6 Artigos em jornais sem autoria

Formato: TÍTULO do artigo. *Título do jornal*, local de publicação, data (dia, mês e ano). Título do caderno, página.

Exemplo de artigo de jornal sem autoria:
BIBLIOTECA climatiza seu acervo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 mar. 1985. Caderno 4, p. 11.

15.7 Leis, decretos, portarias etc.

Formato: NOME DO LOCAL (país; estado ou cidade). Título (especificação da legislação, nº e data). Ementa Indicação de pub1icação oficial, local de publicação, volume, número, página. Secção.

Exemplo:
BRASIL. Decreto-Lei nº 2423, de 7 de abril de 1988. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias aos titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. *Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)*, Brasília, v. 126, n. 66, p. 6009, 8 abr. 1988. Seção 1, pt. 1.

15.8 Referências de fontes obtidas através de meios eletrônicos

A referência bibliográfica de uma obra consultada online é feita na sua respectiva ordenação, seguida da expressão "Disponível em:" acrescida do endereço eletrônico entre os sinais < > e da expressão "Acesso em:" data.

Exemplo de referência de busca por assunto sem autoria:
POLÍTICA. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1988. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dIDDPO>. Acesso em: 8 mar. 1999.

Exemplo de referência de artigo de revista com autoria:
SILVA, M.M.L. Crimes da era digital. *NET*. Rio de Janeiro, nov. 1988. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <http://www. brazilnet.com.br/ contexts.brasilrevistas.htm>. Acesso em: 28 nov. 1988.

Exemplo de referência de artigo de jornal com autoria:
SILVA, I.G. Pena de morte para o nascituro: O Estado de S. Paulo, São Paulo. 19 set. 1988. Disponível em: <http://www. providafamilia.org/ pena-morte-nascituro.htm>. Acesso em: 19 set. 1988.

Exemplo de referência de consulta a Anais eletrônicos:
CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTIFICA DA UPPe, 4., 1996, Recife. Anais eletrônicos. Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>. Acesso em: 21 jan. 1997.

15.9 Documentos de acesso exclusivo em meio eletrônico

A referência bibliográfica de documentos de acesso exclusivo em meio eletrônico (bases de dados, listas de discussão, BBS (site), arquivos em disco rígido, disquetes, programas e conjuntos de programas, mensagens eletrônicas entre outros) é realizada observando-se os seguintes elementos: autor, denominação ou título e subtítulo (se houver) do serviço ou produto, indicações de responsabilidade, endereço eletrônico e data de acesso:

Exemplo de referência de banco de dado:
BIRDS from Amapá: banco de dados. Disponível em: <http://www.bdt.org/bdt/avifauna/aves>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Exemplo de referência de lista de discussão:
BIOLINE Discussion List. List maintained by the Bases de Dados Tropical, BDT In Brazil. Disponível em: <lisserv@bdt.org.br>. Acesso em: 25 nov. 1998.

Exemplo de referência de catálogo comercial em bomepage:
BOOK ANNOUNCEMENT 13 MAY 1997. Producecl by J. Drummond. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/bioline/DBSearch?BlOI,INE-L+READC+57>. Acesso em: 25 nov. 1998.

Exemplo de referência de homepage institucional:
CIVITAS. Coordenação de Simão Pedro P. Marinho. Desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1995-1998. Apresenta textos sobre urbanismo e desenvolvimento de cidades. Disponível em: <http://www.gcsnet.com.br/oamis/civitas>. Acesso em: 27 nov. 1998.

Exemplo de referência de arquivo em disquete:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. *Normas.doc.* Normas para apresentação de trabalhos. Curitiba, 7 mar. 1998. 5 disquetes, $3^{1/2}$pol. Word for Windows 7.0.

Exemplo de referência de base de dados:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca de Ciência e Tecnologia. *Mapas*. Curitiba, 1997. Base de Dados em Microlsis, versão 3.7.

Exemplo de referência de programa (software)
MICROSOFT Project for Windows 95, version 4.1: project planning, software. [S.I.]: Microsoft Corporation,1995. Conjunto de programas. 1 CD-ROM.

Exemplo de referência de software educativo:
PAU no gato! Por quê? Rio de Janeiro: Sony Music Book Case Muitimídia Educationa [1990]. 1 CD-ROM. Windows 3.1.

Exemplo de referência de e-mail:
ACCIOLY. F. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <mtmendes©uol.com.br> em 26 jan. 2000.

Atividades

Ordene as referencias, conforme as normas da ABNT:

1) Livro
   a) título do trabalho: Literatura e redação
   b) autor da publicação: Irene A. Machado
   c) local da edição: São Paulo
   d) editora: Scipione
   e) ano de publicação: 1994

2) Artigo de jornal
   a) título do jornal: O Estado de S. Paulo
   b) autor do artigo: J. Alves dos Santos
   c) título do artigo: Por que luta Portugal na África?
   d) data: 28 de maio de 1967
   e) página: 64
   f) cidade: São Paulo

3) Artigo de revista científica
   a) título da revista: Ciência & Trópico
   b) autor do artigo: Alexandrina Sobreira de Moura
   c) título do artigo: Direito de habitação às classes de baixa renda
   d) número do volume, fascículo: volume 11, número 01
   e) páginas inicial e final do artigo: 71-78
   f) mês e ano (do fascículo, suplemento ou número especial): janeiro a junho, 1993
   g) local de publicação: Recife

4) Artigo em jornal sem autoria
   a) local de publicação: Porto Alegre
   b) página cio artigo referenciado: página 12
   c) título do jornal: Zero Hora
   d) data (dia, mês e ano): 31 de janeiro de 2003
   e) título do artigo: Fome e desigualdade

5) Fonte obtida através de meio eletrônico
   a) endereço eletrônico: http://www.jornalismo.ufsc.br/bancodedados/meditsch-generos.html
   b) título da matéria: Gêneros de discurso, conhecimento, intersubjetividade, argumentação – ferramentas para uma aproximação à fisiologia normal do jornalismo
   c) data de acesso: 09 de dezembro de 2003
   d) autor: Eduardo Meditsch

6) Revista considerada no todo:
   a) título da revista: Superinteressante
   b) local da publicação: São Paulo
   c) data: abril de 2001
   d) número: 4
   e) editora: Abril
   f) página: 44

7) Artigo em revista científica:
   a) título da revista: Coletânea Cultura e Saber.
   b) autor do artigo: Vanilda Salton Köche
   c) título do artigo: A reescrita no ensino da língua portuguesa instrumental
   d) número do volume, fascículo: volume 3, número 4
   e) páginas inicial e final do artigo: 87-98
   f) mês e ano (do fascículo, suplemento ou número especial): dezembro de 1999
   g) local de publicação: Caxias do Sul

8) Referência a e-mail:
   a) título: Publicação eletrônica (mensagem pessoal]
   b) autor do e-mail: João Francisco Peixoto
   c) e-mail mariag@terra.com.br data: 02 de junho de 2003

16
Artigo acadêmico

O artigo acadêmico consiste em um gênero textual que permite a socialização do conhecimento. Ele possibilita a apresentação dos resultados das investigações ou estudos a respeito de uma questão teórica e/ou prática. Segundo Köche (2002), é um meio rápido e sucinto de divulgar e tornar conhecidos, através de sua publicação em periódicos especializados, a dúvida investigada, o referencial teórico utilizado (as teorias que serviram de base para orientar a pesquisa) metodologia empregada, os resultados alcançados e as principais dificuldades encontradas no processo de investigação ou na análise de uma questão. Conforme Fontana, ele é também conhecido como artigo científico (1995, p. 101-102), sendo um gênero muito importante no ensino superior.

Os problemas abordados no artigo podem ser os mais diversos, abrangendo questões que historicamente são polemizadas ou questões teóricas e/ou práticas novas. Essencialmente, no artigo, mostra-se um *problema*, *discute*-se a respeito dele e apresenta-se uma *solução*.

Do artigo, exigem-se certas qualidades, como linguagem concisa, correta e clara; coerência na exposição de ideias e na argumentação; coesão entre os elementos e parágrafos e fidelidade às fontes.

16.1 Estrutura do artigo

16.1.1 Identificação

- Título do trabalho: deve ser claro, sucinto, apresentando o estudo.
- Autor: é a pessoa que fez o estudo e produziu o artigo, localizado logo após o título e à direita da página.
- Qualificação do autor (profissional e acadêmica): colocam-se, em forma de nota de rodapé, o que o autor faz, seu local de trabalho, qual é a sua titulação acadêmica mais elevada e a instituição a que pertence.

16.1.2 Resumo (ou abstract) e palavras-chave

O resumo consiste em uma síntese do que foi pesquisado, da metodologia utilizada e dos resultados alcançados. Normalmente, antecede o corpo do artigo e localiza-se na metade superior da página. Em seguida, colocam-se as palavras-chave.

De acordo com Motta-Roth, as palavras-chave são expressões que concentram os temas do texto, orientando o leitor sobre as principais ideias desenvolvidas, ao mesmo tempo que auxiliam o escritor a delimitar e manter constante a linha de discussão (2001, p. 40-41).

Exemplo:

> **Resumo:** A reescrita assume uma grande importância no ensino da dissertação. O texto é um processo de construção quase sempre imperfeito, portanto, deve ser pensado, repensado, modificado e recriado.
>
> **Palavras-chave:** Reescrita; dissertação; texto.

16.1.3 Corpo do artigo

O corpo do artigo apresenta a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação.

16.1.3.1 Situação-problema

A situação-problema orienta o leitor, apresentando a dúvida investigada (problema de estudo - *o quê*), os objetivos (*para que* serviu o estudo) e afirmações opcionais que atribuem um valor ou justificativa para a realização do estudo. Nessa parte do artigo, que corresponde à introdução, poderá haver ainda a referência à organização do trabalho, ou seja, às partes que o compõem, e à sua fundamentação teórica.

16.1.3.2 Discussão

Na discussão, expõe-se e discute-se as informações que foram utilizadas para entender e esclarecer o problema. É nessa fase que o autor deve valer-se de todas as formas possíveis de argumentação. A referência a obras e autores consultados, nesse sentido, é de grande valia. A discussão corresponde ao desenvolvimento do artigo, e pode ser dividida em quantos itens forem necessários.

16.1.3.3 Solução-avaliação

A solução-avaliação apresenta os comentários finais, apontando as respostas ao problema investigado, as conclusões alcançadas e/ou limites do estudo desenvolvido. No artigo de pesquisa devem constar o método empregado e os resultados obtidos.

16.1 .4 Referências bibliográficas

Listam-se as referências bibliográficas pertinentes a todas as citações feitas, de acordo com as normas da ABNT.

16.1.5 Anexos ou apêndices

Quando necessário, anexam-se os questionários, as tabelas etc.

16.1.6 Data do artigo

A data é colocada no final do artigo.

16.2 Etapas para a produção de um artigo acadêmico

Para a produção do artigo, observam-se as seguintes etapas:

- seleção da bibliografia sobre o assunto;
- delimitação do problema;
- elaboração da abordagem para a análise do assunto;
- elaboração do esquema de trabalho;
- elaboração do resumo dos tópicos e da análise pessoal;
- organização das anotações na ordem apresentada no esquema;
- escolha do tempo verbal mais indicado para ser usado no artigo (o presente, é o mais adequado);
- escrita da primeira versão do trabalho;
- revisão da escrita;
- submissão do artigo ao orientador ou a outra pessoa para avaliar a produção;
- escrita da versão final.

16.3 Redação de objetivos no artigo acadêmico

Para a redação do(s) objetivo(s) do artigo, faz-se uso de substantivos e verbos como:

objetivo	visar	analisar	tratar
propósito	pretender	debater	discutir
fim	procurar	comparar	propor
Intuito	tentar	avaliar	contribuir

Exemplos de objetivos:

a) O propósito central da discussão será debater uma das questões mais polêmicas resultantes da ...;

b) O presente artigo propõe-se a levantar questões relacionadas a ...;
c) O objetivo deste artigo é ...

Se o artigo é o relato de um estudo anteriormente feito (uma pesquisa de campo, uma pesquisa experimental etc.), é necessário que se apresente o objetivo desse estudo também.

Exemplo:

O presente artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa experimental cujo propósito foi o de avaliar o desempenho de ...

Atividades:

Leia a introdução de um artigo acadêmico e resolva as questões que seguem:

Reescrita: processo de produção textual

Introdução

Em nossa prática docente, com alunos de 3° grau, constatamos que eles não têm o hábito de reescrever seus textos. Ocupam-se geralmente com as correções de superfície e, muito raramente, com a mudança de conteúdo. As operações de revisão que eles realizam são de mera correção ortográfica.

O presente artigo tem o propósito de discutir a importância da reescrita como uma etapa da produção textual, sem a qual o texto não se completa. É importante abordar a questão, uma vez que essa prática é um momento do processo construtivo de um texto, considerado como um trabalho que envolve interação, análise, reflexão e recriação. Este estudo tem como fundamentos teóricos as contribuições de Bakhtin (1981), Fiad e Mayrink-Sabinson (1993), Geraldi (1997), Guedes (1994), Halté (1989), Kato (1990), Petitjean (1994), Orlandi (1988), Pécora (1992) e Köche (1996).

O trabalho apresenta inicialmente reflexões teóricas sobre língua, linguagem e texto na perspectiva interacionista; em seguida, aborda a reescrita como elemento indispensável na produção de um texto e, por último, trata da atuação pedagógica envolvida nesse processo (PAVANI, Cinara Ferreira, BOFF, Odete M. Benetti, KÖCHE, Vanilda Salton. Reescrita: processo de produção textual. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, v. 8,n. 2, p. 13-14, dez. 2001).

1) Qual é a situação-problema apresentada pelo artigo?

2) Qual é a justificativa?

3) Qual é o objetivo do artigo?

4) Cite os autores que fundamentam o estudo proposto no artigo acadêmico.

5) Aponte no texto a parte que orienta o leitor em relação à organização do artigo.

17
Relatório

Relatório é um documento através do qual se expõem os resultados de atividades desenvolvidas quer na área da pesquisa, quer na área administrativa. Um relatório deve ser objetivo, informativo e sistematizado. Segundo Martins (1997), antes de redigi-lo, o autor deverá elaborar um esquema, respondendo as perguntas: *o quê? por quê? quem? onde? quando? como? quanto? e daí?*

17.1 Qualidades de um bom relatório

Segundo Martins (1997), o relatório deve ter as seguintes qualidades:

17.1.1 Extensão adequada

A extensão varia de acordo com o objetivo dos fatos relata-dos. Por exemplo, o relatório de uma pesquisa é, geralmente, menos extenso do que o relatório anual de uma empresa.

17.1.2 Linguagem

A linguagem deve ser clara, sistemática, objetiva, exata e correta. Para dar mais consistência ao relatório, aconselha-se a não omitir dados importantes e inserir anexos, quadros e gráficos.

A linguagem a ser empregada deve levar em conta as características do leitor ou público - alvo específico, dependendo das

finalidades a que o relatório se propôs. Por exemplo, usa-se uma linguagem técnica, se for para um técnico; se for para um leigo, utiliza-se uma linguagem que não deixe margem a dúvidas.

17,1 .3 Exatidão

As informações relatadas serão exatas, para não criar dúvidas com relação às questões apresentadas, números e cifras estatísticas.

17.2 Tipos de relatórios

Segundo normas para apresentação de documentos científicos, da UFPR (2001), os relatórios podem ser técnico-científicos, de viagens, de participações em eventos, de visitas técnicas, de estágios, administrativos e para fins especiais e progressivos. De acordo com Zanotto, o que eles têm em comum é o fato de se constituírem em relatos de ocorrências, o que não impede à inclusão de passagens descritivas. Assim, a estrutura mais comum dos relatórios é a que mescla relato de fatos e descrição de situações. A partir dessa macroestrutura, os tipos de relatos se multiplicam, já que as finalidades, os assuntos e as situações que demandam relatórios variam (2002, p. 141). Vejamos a seguir alguns dos tipos mais comuns de relatório, conforme as *Normas* par*a apresentação de documentos científicos*, 3 (2001, p. 24-28).

1 7.2. 1 Relatório técnico-científico

O relatório técnico-científico relata os resultados ou progressos alcançados em pesquisa, descrevendo a situação de unia questão técnica ou científica. Esse tipo de relatório apresenta informações, conclusões e recomendações. Pode ser apresentado como publicação periódica.

17.2.2 Relatório de viagem e de participação em eventos

Tem por objetivo a apresentação de informações e experiências relativas à viagem realizada ou à participação em algum evento. Fornece informações relacionadas à data, ao destino, à duração, aos participantes, aos objetivos e às atividades desenvolvidas.

17.2.3 Relatório de estágio

Visa fornecer informações relativas às experiências adquiridas em estágio. Informa sobre o local onde foi realizado, o período de duração e as atividades nele desenvolvidas.

17.2.4 Relatório de visita técnica

Tem como propósito a apresentação de experiências e registros técnicos resultantes de uma visita técnica. Relata sobre o local onde foi realizada a visita, o período de duração e as observações feitas.

17.2.5 Relatório administrativo

Relata a atuação administrativa de uma unidade ou de toda uma organização, sendo elaborado por um ou vários membros. Esse relatório submete-se à apreciação de uma autoridade, geralmente no final de um exercício.

17.2.6 Relatório para fins especiais

Visa atender a uma necessidade específica. É organizado de forma particular, fornecendo instruções para melhorar o uso de materiais, máquinas, dispositivos e equipamentos. Também pode ser usado para levantamento de produção, orçamento de pesquisa, registro de patentes e manual de software.

17.3.5.1 Introdução

A introdução é a primeira parte do texto do relatório e define de forma breve a questão a ser relatada, fornecendo uma visão geral da mesma. Faz referência a literatura relacionada. Com o assunto e à orientação obtida, às fontes de dados e aos métodos para coletá-los. Deve constar quem solicitou o relatório, quem realizou, onde foi realizado e qual a técnica utilizada.

A seguir, descreve-se o objetivo do relatório, que conduz ao tema principal a ser desenvolvido no corpo do trabalho. Finalmente, colocam-se os agradecimentos ao auxilio ou à assistência obtida ao longo da atividade.

17.3.5.2 Corpo do relatório

O corpo constitui a parte mais importante do relatório. Colocam-se as observações, os dados, os números e os comentários acerca da questão relatada. conduzindo o leitor a uma completa apreensão de seu conteúdo. A exposição deve ser ordenada, os fatos principais evidenciados, as indicações dos recursos utilizados precisas e a análise bem fundamentada.

Nessa parte, desenvolvem-se os itens apresentados na introdução e expõe-se o fundamento das conclusões a que se chegou. Podem ser incluídos mapas, tabelas, quadros, diagramas etc. que contribuam para um melhor entendimento do texto. Quando as ilustrações forem muito grandes, podem ser colocadas nos anexos.

17.3.5.3 Parte final

A parte final do relatório deve expressar as conclusões, os resultados, as constatações e as recomendações significativas, tendo por base os resultados descritos. Destacam-se os tópicos que contribuíram para o alcance do objetivo proposto na introdução. As conclusões devem ser precisas e completas.

Nessa parte, colocam-se, também sugestões para investigações posteriores, providências, recomendadas, observações etc:

17.3.6 Bibliografia

A bibliografia é apresentada de acordo com as normas da ABNT. e mostra as fontes de consulta utilizadas pele autor para a elaboração do relatório.

17.3.7 Data e assinatura

Ao final do relatório, indica-se a data da conclusão. seguida da assinatura do responsável.

17.3.8 Anexos

Se necessário, quando em número expressivo, colocam-se as ilustrações, tabelas, gráficos etc. em anexo.

17.4 Encaminhamento, do relatório

Dependendo do destinatário, o relatório é acompanhado de oficio.

Copyright © 2002 by Os Autores

CAPA
Jairo Alvarenga Fonseca

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Waldênia Alvarenga Santos Ataide

EDIÇÃO DE TEXTO E REVISÃO
Ana Elisa Ribeiro

Coscarelli, Carla Viana, org.
C834n Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar / organizado por Carla Viana Coscarelli. – 3ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
144p.
ISBN 85 7526-063-4

1. Educação-Brasil. 2. Tecnologia na educação. 3. Informática. I. Título.

CDU 37(81)
681.3

2006

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem a autorização prévia da editora.

Autêntica Editora
Belo Horizonte
Rua Amorés, 981 8° andar - Funcionários
30140-071 - Belo Horizonte - MG
TELEVENDAS: 0800 2831322
www.autenticaeditora.com.br
e-rnail: autentica@autenticaeditora.com.br
São Paulo
Rua Visconde de Ouro Preto, 227 - Consolação
01.303.b00 - São Paulo/SP - Tel.: (55 11) 3151 2272

Carla Viana Coscarelli

Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar

Ao meu grande amigo e professor Orlando Bianchini,
que tinha o olhar sempre mais adiante.
À Célia Belmiro, *contadeira de causos*,
que compartilhou comigo grandes amizades.

Agradecimentos especiais:
Reinildes Dias
Milton do Nascimento
Helton Gonçalves
Marco Antônio Oliveira
Ana Elisa Ribeiro
Todos os autores dos artigos, novos e velhos amigos

O computador - como uma máquina de produção de cognição - e a dinâmica interativa do ciberespaço são pontos centrais do pensamento de Lévy, e como não há um referencial anterior, até porque a época em que vivemos está no centro das transformações pelas quais passa a humanidade, cabe aos educadores discutir e analisar com seus alunos a utilização e os efeitos das mudanças operadas pelo novo paradigma, sentidas e vividas junto com eles. A ruptura de padrões invariantes e a crise dos processos tradicionais, com o surgimento de novos paradigmas cognitivos, podem dar lugar à interrogação crítica, à busca de novas soluções, à invenção e à criatividade, como podem também conduzir a incertezas, perplexidades, ao caos. Conviver com os paradoxos do mundo contemporâneo, de forma consciente, pode ser um caminho para transformar a educação em poderosa arma no combate às exclusões e na criação de cidadãos atuantes.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Hermetes Reis. "Os motores da história." Entrevista com Paul Virilio realizada em 22 de fevereiro de 1994. In: *Tecnociência e cultura: ensaios sobre o tempo presente*. Hermetes Reis de Araújo (Org.). São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

BOHADANA, Estrella. "Subjetividade e cultura: os novos signos do saber:" In: *Revista Methodus*. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, ano 2, n. 2, ago/dez 1999.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Carrnello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRÓES, Jorge R. M. Educação e informática: a relação homem/máquina a questão da cognição. Internet: *http://www.proinfo.gov.br/didatica/textosie*

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. "Tecnologias intelectuais'e modos de conhecer: nós somos o texto." Internet. http://www.hotnet.net/~candido

LÉVY, Pierre. *O que é o Virtual?* Rio de Janeiro: 34, 1996;

LÉNY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: 34, 1999.

MCLUHAN, Marshal. *A galáxia de Gutemberg*. São Paulo: Nacional/USP, 1972.

MORIN, Edgar. *O Método 4. As ideias*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre Sulina, 1998.

Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula

Angelo de Moura Guimarães
Dias Reinildes

O atual avanço e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação vêm criando novas formas de convivência, novos textos, novas leituras, novas escritas e, sobretudo, novas maneiras de interagir no espaço cibernético (PÓVOA, 2000). Cada percurso no meio virtual é original e único pelos vários *links* que se abrem ao internauta em sua negociação de sentidos. Com isso, ampliam-se e modificam-se as formas de interação, em tempos e espaços nunca imaginados. A hipermídia, característica ciberespacial que permite a articulação de palavras, sons, imagens e movimentos no meio digital, implica noções de multilinearidade: *links*, redes, flexibilidade, variedade e diversidade (LÉVY, 1993).

A questão que se coloca para os educadores é: como integrar essa nova forma de pensar, impulsionada pela realidade do espaço cibernético, ao desenvolvimento de conhecimento e saberes do aluno? Torna-se cada vez mais necessário um fazer educativo que ofereça múltiplos caminhos e alternativas, distanciando-se do discurso monológico da resposta certa, da seqüência linear de conteúdos, de estruturas rígidas dos saberes prontos, com compromissos renovados em relação à flexibilidade, à interconectividade, à diversidade e à variedade, além da contextualização no mundo das relações sociais e de interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem. O momento exige que coloquemos como meta da educação o preparo do aluno para saber pensar ecológica sistemática e criticamente (LITTO, 1997-98) Em razão disso, conceitos básicos como “interdependência", "interação", "contextualização”, “questionamentos", "prática investigativa", "espírito crítico", “colaboração",

"visão sistêmica", "reciprocidade", entre outros, precisam ser integrados a esse novo fazer educativo (THORNBURG, 1998).

Pretendemos refletir sobre um fazer educativo sintonizado com as novas maneiras de pensar exigidas pelo espaço cibernético, sugerindo um modelo para a criação de ambientes de aprendizagem que tenham como suporte as tecnologias da informática e da comunicação. Tal modelo serve de apoio ao professor nas fases de criação, desenvolvimento e implementação de ambientes de aprendizagem, de modo a aumentar a flexibilidade, a variedade e a diversidade das ações educativas. Nossas sugestões fundamentam-se em teorias e modelos de ensino e aprendizagem recentes. No nosso entender, um novo fazer educativo só será realidade se a tecnologia for incorporada de forma adequada ao contexto de nossas ações educativas, a serem desenvolvidas e implementadas em ambientes de aprendizagem.

A variedade requerida

Apesar das mudanças que vêm ocorrendo e sendo sugeridas no âmbito do sistema educacional brasileiro, a sala de aula, nosso principal ambiente de aprendizagem, continua anacrônica. Grande parte das práticas pedagógicas atuais ainda privilegia o ensino transmissivo, às custas de uma ênfase na aprendizagem mediada pelo professor e suas escolhas de recursos educacionais. O aluno, na verdade, apreende ou absorve passivamente o que o professor ou o material didático transmitem, sem questionar, interagir com os colegas, pensar, correr riscos, aceitar desafios, raciocinar e resolver situações-problema. Tal prática pedagógica visa, sobretudo, à acumulação de informações, sem a necessária dimensão formativa que deve ser parte do processo educativo integral do aluno, numa articulação entre o (meta)cognitivo, o afetivo e o social.

Paralelamente ao ensino centrado na transmissão/recepção, a fragilidade do fazer educativo atual acentua-se também pela fragmentação do conteúdo escolar. A construção dos conhecimentos e saberes escolares acontece, via de regra, de forma justaposta, em disciplinas estanques, sem qualquer integração ou articulação. Raras ainda são as iniciativas com base em projetos educativos que interconectem saberes, na solução de desafios e situações-problema.

O conteúdo escolar geralmente com ênfase nos aspectos conceituais, não é, na maioria da vezes, socialmente relevante, de modo

a desenvolver no aluno a capacidade de dar sentido à informação, fazer relações, pensar em interconexões, enfim para prepará-lo para aprender a aprender. Além disso, os aspectos procedimentais (saber fazer), os atitudinais (saber ser) e os condicionais (quando fazer) são vagamente contemplados, não merecendo a devida ênfase no âmbito tanto da educação formal, quanto da educação continuada.

Outro aspecto neglicenciado refere-se às poucas escolhas colocadas para o aluno em sua vida escolar, principalmente na educação básica. A organização do espaço e do tempo escolares foge totalmente aos anseios e expectativas do aluno. Com isso, de quase nada ele participa: da escolha da sequência de disciplinas, da organização dos horários escolares, da turma de colegas e, muitas vezes, do lugar que vai ocupar na sala de aula (devido aos "mapas de sala" estabelecidos para cada turma). Tudo é organizado como uma via de mão única, em que alternativas e caminhos diferenciados são raramente colocados à disposição do aluno, contrariando o que acontece na vida real, com as múltiplas opções para as atividades, do dia-a-dia nas compras, no lazer, no entretenimento e, principal mente, no espaço cibernétiço.

Por exemplo, ao navegar na internet à procura de um filme qualquer, o programa navegador (*browser*) não exige que o aluno, passe primeiro por um site sobre a história do cinema, depois pelo site que explica como o filme foi produzido e assim por diante, até o momento em que ele esteja "aparentemente" apto a assistir ao vídeo desejado. Dois conceitos básicos ("séries por idade" e "programa de conteúdos conceituais") encontram-se tão arraigados nas práticas pedagógicas que não se tem sensibilidade para perceber que isso pode ser um problema no contexto escolar.

O agrupamento dos alunos por série/idade é uma das estratégias utilizadas para reduzir a variedade no contexto educativo. Por outro lado, o professor, incapacitado de lidar com a variedade presente numa turma de quarenta a cinquenta alunos, recorre também à redução da variedade, impondo objetivos comuns para todos, cronogramas e prazos definidos para a aprendizagem dos itens de conteúdos estabelecidos por ele ou pela escola.

O processo avaliativo constitui um outro complicar, tendo em vista a necessidade de redução da variedade no ambiente escolar. O aluno acaba sendo avaliado por ser capaz de fornecer a “resposta certa , sem considerações relativas às causas dos erros cometidos,

que poderiam ser vistos como ponto de partida para uma reconstrução do conhecimento no contexto da aprendizagem.

Podemos observar que a escola sistematicamente diminui a variedade dos seus alunos para conseguir controlar. Fazendo uma analogia, parece-nos que o processo avaliativo das práticas pedagógicas atuais dispõe apenas de interruptores do tipo liga/desliga para controlar os alunos, desconhecendo um *continuum* de alternativas como aquele oferecido pelo *dimmer* (níveis de luminosidade controláveis).

A consequência mais agravante dessa redução de variedade é a aprendizagem fragmentada, que torna o aluno inflexível do ponto de vista (meta)cognitivo. Nessa perspectiva, a questão de fundo passa a ser: como aumentar a variedade do professor e do aluno no contexto educativo? Tentaremos sugerir algumas alternativas em resposta a essa pergunta.

Reengenharia da sala de aula

Uma educação comprometida com o desenvolvimento e a construção de conhecimentos não pode restringir-se a oferecer caminhos únicos ancorados em currículos áridos e enciclopédicos, desvinculados de contextos significativos para o aluno. As ações educativas têm de ser redirecionadas para colocar o aluno como o centro da aprendizagem, levando em consideração seu papel ativo no ato de aprender. Além disso, é necessário levar em conta o alto nível de variedade em relação aos estilos e maneiras de aprender, interesses e motivação de um grupo de alunos.

A noção de aprendizagem focada no aprendiz deve e precisa, portanto, ganhar mais espaço no fazer educativo contemporâneo. Deve ser uma prática pautada em três pilares básicos: o (meta)cognitivo, o afetivo e o social, com considerações sobre estilos e estratégias de aprendizagem, de maneira a ampliar a variedade no contexto da educação formal (GUILLON & MIRSHAWKA, 1995).

Fundamental é a noção do aluno como agente do processo de (re)construção de conhecimentos e saberes no contexto escolar. Por outro lado, o fazer educativo, entendido cono mediação para a aprendizagem, também exerce um papel preponderante no envolvimento do aluno nas ações de aprender. Aprendizagem e ensino

são, portanto, os dois lados da mesma moeda: se, de um lado, o ensino, mediado pelo professor e por suas escolhas de recursos educacionais tem como meta direcionar ou facilitar a aprendizagem, por outro lado, o aluno compromete-se com os desafios do ato de aprender, com fins de incorporar saberes de uma maneira significativa, motivadora e com maior nível de eficiência. Nesse sentido, o ensino pode vir a se caracterizar diretivo, com ênfase na instrução, a facilitador das ações do aluno no processo de aprendizagem.

Torna-se também imperativo fazer uso do potencial educativo das tecnologias da informação e da comunicação, pois acreditamos que, sem o suporte tecnológico, ficam comprometidas as chances de aumentar a variedade e a diversidade necessárias à sala de aula contemporânea.

Ambientes de aprendizagem

Definimos "ambientes de aprendizagem" como sistemas de ensino e aprendizagem integrados e abrangentes capazes de promover o engajamento do aluno (BLACK & MCCLINTOCK, 1996 . A DEWEY, 1933). Em tais ambientes, as atividades de ensino e aprendizagem centram-se preferencialmente no aluno, por meio de apresentações orientadas, manipulações, investigações, explorações, etc. Além disso, os conteúdos (conceituais, atitudinais, procedimentais e condicionais) a serem desenvolvidos encontram-se interrelacionados, articulando os diversos saberes de várias áreas, na tentativa de resgatar a visão de totalidade nos conhecimentos construídos e a preparação para a vida. Os temas são trabalhados de maneira contextualizada, dada a sua relevância social. Ao criar um ambiente de aprendizagem, como estamos propondo, o professor, em vez de se perguntar: "o que estarei ensinando aos meus alunos?", deve se perguntar: "que atividades meus alunos deverão fazer para aprender?"

O objetivo subjacente é o de permitir que os alunos sejam construtores das próprias estruturas intelectuais (PAPERT, 1980), embora o professor possa recorrer ao ensino mais diretivo quando julgar necessário. Isso implica o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem, que não sejam exclusivamente pautados no construcionismo. Há fases no processo de aprendizagem em que as

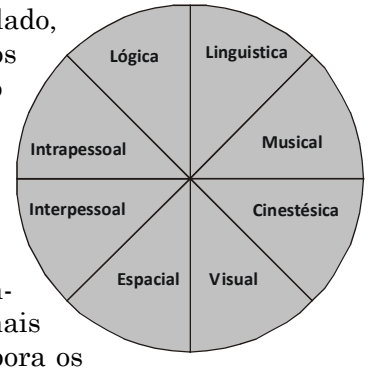
ações educativas precisam assumir um caráter mais diretivo, embora toda oportunidade para a construção do conhecimento deva ser amplamente aproveitada. Isso significa que tanto o construcionismo quanto o instrucionismo são enfoques igualmente válidos, desde que utilizados para promover o engajamento emocional, afetivo e cognitivo do aluno no ato de aprender. Cabe a nós distinguir entre dois enfoques básicos: o de aprender fazendo e o de aprender construindo. O enfoque do aprender construindo inclui o do aprender fazendo. As etapas de planejamento, execução e reflexão sobre o que foi construído encontram-se embutidas no processo do aprender construindo. Ao contrário, porém, o planejamento e a reflexão podem não estar incluídos no processo do aprender fazendo, embora essas etapas sejam necessárias para uma aprendizagem verdadeiramente significativa (VALENTE, 1993).

A criação de ambientes de aprendizagem

Algumas das teorias e modelos de ensino e aprendizagem no cenário da pesquisa teórica e prática das últimas décadas servem de heurísticas para nossas sugestões direcionadas à criação de ambientes de aprendizagem sintonizados com a necessidade do aumento da variedade na sala de aula. Entre as teorias e modelos, destacamos os seguintes: a teoria e modelos sobre múltiplas inteligências (ARMSTRONG, 1996; BECKMAN, 1997; DISKNSON, 1997; GARDNER, 1995; PASSARELI, 1994); os modelos instrucionais centrados em estratégias de aprendizagem (WEST, FARMER, WOLF, 1991) e a abordagem construtivista focada na ação (GUIMARÃES, 1998).

Associando um conjunto dessas heurísticas a um espectro amplo de níveis diferenciados para as ações educativas (HANNAFIN, 1992), e acrescentando uma ou mais formas de tecnologia da informação e da comunicação, parece ser possível desenvolver um novo fazer educativo (num ambiente de aprendizagem), que leve em conta a idiossincrasia de um grupo de alunos. Ao promover mudanças sintonizadas com a nossa proposta, acreditamos que seja possível criar uma nova sala de aula, que reflita um alto grau de diversidade e variedade, com compromissos assumidos em oferecer múltiplos caminhos para a construção de conhecimentos e saberes para a era do espaço cibernético.

Múltiplas inteligências



Como mostra o diagrama ao lado, GARDNER (1995) identificou sete centros de inteligência no cérebro humano: o centro linguístico, o lógico-matemático, o musical, o cinestésico, o visual/ espacial, o interpessoal e o intrapessoal. Para ele, que vem estudando o cérebro humano e seu impacto na Educação formal, apenas dois dos sete centros (o linguístico e o lógico) têm sido mais valorizados no contexto educativo, embora os outros cinco venham, ultimamente, sendo enfatizados em projetos e propostas educacionais, na tentativa de incorporá-los ao contexto de uma educação integral do aprendiz.

A inteligência linguística refere-se a nossa habilidade de leitura e produção escrita; a lógica ou matemática é a aptidão para calcular e raciocinar logicamente, usando a dedução e a indução (que são também inerentes aos processos de compreensão e produção escrita). A inteligência musical é a capacidade para ouvir e produzir sons. A espacial ou visual é a capacidade de interpretar, explorar e criar o espaço, enquanto que a cinestésica é a linguagem dos movimentos. A inteligência interpessoal é a consciência sobre o outro e sobre o espaço social, envolvendo habilidades para a interlocução e para as interações grupais na sociedade. A intrapessoal está relacionada à introspecção, ou seja, à capacidade de conhecer a si mesmo e de saber lidar com as emoções de maneira equilibrada. Envolve, também, habilidade para a reflexão e o discernimento.

Estratégias de aprendizagem

Estratégias referem-se às ações e procedimentos escolhidos, assumidos e controlados pelo indivíduo para resolver uma determinada situação-problema ou um certo desafio. Envolvem tomada de decisões com base no raciocínio, na afetividade e nas interações sociais, para atingir. Metas (ao longo, médio ou curto prazo) e objetivos específicos. Estratégias podem ainda ser definidas como os processos mentais (cognitivos e metacognitivos), afetivos (motivação,

interesse, necessidade, etc.) e sociais (interação com o meio de conhecimento) ativados pelo aprendiz para facilitar a construção de saberes, de modo a tornar a aprendizagem mais eficiente, mais prazerosa, mais direcionada à resolução de um desafio, com um nível adequado de generalização ou transferência para outras situações de educação formal (ou informal) (DIAS, 2001b).

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

São as operações mentais escolhidas e utilizadas pelo aluno para aumentar o nível e a qualidade da aprendizagem. Fazem parte deste grupo as estratégias de agrupamento, as espaciais e as de ligação.

Estratégias de agrupamento

Facilitam a organização do conhecimento a ser construído de uma maneira estruturada e sintética. O esquema das idéias principais de uma narrativa, usando o tempo como elemento estruturador, por exemplo, é uma estratégia de agrupamento. Classificações por tipologia, usando formas, cores ou funções como elementos básicos da organização, diagramas de causas e efeitos e formação de categorias (como agrupamentos de informação sobre os seres animados é inanimados nos três reinos: animal, vegetal e mineral) são também estratégias do mesmo tipo.

Estratégias espaciais

Além, de facilitar o agrupamento de uma quantidade considerável de informação de uma maneira sintética, elas acrescentam o espaço visual à organização. São, por exemplo, as tabelas, os quadros (boxes), os diagramas, os mapas conceituais e semânticos, os mapas geográficos e físicos.

Estratégias de ligação

Funcionam como uma ponte entre o que o aluno já sabe (o conhecido) e o novo a ser aprendido. Por exemplo, a frase "o caule de uma planta é como um canudinho para tomar refrigerante" pode ser usada para ligar o elemento conhecido do aluno (o canudinho), ao assunto que está sendo discutido e estudado (o caule da planta). A partir de discussões com base na analogia estabelecida nessa frase,é possível estabelecer semelhanças e diferenças entre o canudinho e o

caule no início de uma unidade sobre plantas, por exemplo. São estratégias de ligação as analogias, as metáforas e os "organizadores antecipatórios" (AUSUBEL'S, 1968, *advance organizers*).

ESTRATÉGIAS DE PROPÓSITOS MÚLTIPLOS

São selecionadas quando o objetivo é a aprendizagem dos detalhes de uma determinada área do conhecimento. Incluídas aqui estão a repetição (ou prática) elaborada e os mnemônicos (que são, às vezes, chamados de "ajudas artificiais do cérebro"). Tais estratégias devem ser vistas como um conjunto de decisões conscientes (feitas pelo próprio aluno) para o estabelecimento significativo de associações entre os itens a serem aprendidos. Essas estratégias não podem, portanto, ser equiparadas à memorização mecânica dos detalhes de um todo.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Ajudam o aluno a controlar e coordenar o processo de aprendizagem, para torná-lo mais eficiente Tonar-se consciente da importância da incorporação de estratégias aos hábitos de estudo é um tipo de estratégia metacognitiva que pode ser útil no desenvolvimento da capacidade do aluno de pensar ecológica e sistemicamente (LITTO, 1997-98). Outros tipos de estratégias metacognitivas são: a capacidade para planejar situações de aprendizagem, a organização do tempo de maneira proveitosa, o uso consciente de estratégias de aprendizagem, etc.

ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS

A mídia impressa é o meio de comunicação e interlocução mais comum em nossas práticas educativas. A leitura e a aprendizagem são dois processos que se encontram estreitamente relacionados e, por isso, as estratégias linguísticas devem ganhar cada vez mais espaço no âmbito da educação formal (DIAS, 2001a). Saber ler significa ser um aluno bem-sucedido, com capacidade para aprender bem. Dentre as várias estratégias linguísticas que podem ser desenvolvidas no contexto da compreensão escrita, são algumas: visão panorâmica do texto para identificação rápida do tópico e do modo de organização da informação e disposição na página impressa; leitura rápida (*skimming*) para as ideias gerais; localização

rápida de informação específica no texto (*scanning*); construção de inferências pelo uso do contexto e conhecimento anterior; estabelecimento das referências lexicais e gramaticais; identificação dos gêneros textuais; etc. (DIAS, 2001a).

ESTRATÉGIAS AFETIVAS

São as estratégias para lidar com as emoções do aluno, tornando-as parte do processo de aprendizagem. Não há como negar a importância do envolvimento afetivo no ato de aprender, sendo que as ações cognitivas são, na maior parte do tempo, mediadas pelas afetivas. São exemplos de estratégias afetivas que podem ser incorporadas ao fazer educativo: envolvimento explícito dos sentimentos e emoções do aluno; afastamento do medo de errar e de fracassar; predisposição para correr riscos e enfrentar desafios; aumento da auto-estima e da autoconfiança; descoberta de potencialidades; diminuição do nível de ansiedade e inibição em relação aos desafios da aprendizagem, etc. (DIAS, 2001b).

ESTRATÉGIAS SOCIAIS

O aluno é um ser social e a sala de aula é um dos ambientes em que a interlocução acontece e deve ser incentivada. Aprendemos na interação com o meio do conhecimento, incluindo aqui os saberes a serem construídos, os alunos, o professor e seu fazer educativo, integrado às escolhas de recursos educacionais. É pela interação grupal que o aluno vai aprender a reconhecer a importância da reciprocidade de ações entre os colegas e a desenvolver habilidades de convivência no grupo. São exemplos de estratégias sociais: colaboração entre pares de colegas, construção de relações de confiança e amizade, vivências grupais, ações cooperativas em busca de soluções consensuais, trabalho em grupo, troca de informações, organização conjunta das atividades de uma pesquisa, envolvendo interlocução e troca (DIAS, 2001b).

Múltiplas inteligências e estratégias de aprendizagem

No nosso entender, as estratégias de aprendizagem devem e precisam ser associadas ao desenvolvimento das diferentes inteligências, para atender à necessidade de um espaço mais diversificado na sala de aula contemporânea. Por exemplo, as estratégias cognitivas e as linguísticas podem ser utilizadas para desenvolver a inteligência linguística. A incorporação de estratégias ao processo de interpretação, por exemplo, pode contribuir para a compreensão de qualquer gênero textual e ser uma alternativa benéfica para o aluno em todas as disciplinas. O resumo de um texto lido pode ser feito na forma de uma das estratégias espaciais, contribuindo para que a informação seja representada no espaço visual, de uma maneira sintética, por meio de esquemas e mapas conceituais, por exemplo.

As estratégias sociais, as afetivas e as metacognitivas têm como objetivo principal desenvolver as inteligências interpessoal e intrapessoal. As estratégias de ligação, as sociais, as afetivas e as de propósitos múltiplos são a opção para o desenvolvimento da inteligência musical e da cinestésica.

Um dos pontos-chave é que todas as sete inteligências sejam igualmente trabalhadas no contexto e educacional. Com isso, tanto os conteúdos conceituais, quanto os procedimentais, os atitudinais e os condicionais passam a merecer ênfase de uma maneira equilibrada e sem exclusões. Além disso, a incorporação das sete inteligências ao contexto da sala de aula atende a um duplo objetivo: a criação de um espaço escolar com mais variedade e o respeito à diversidade quanto aos modos de aprender dos quarenta ou cinquenta alunos de uma classe. As estratégias de aprendizagem transformam-se em um dos meios para o desenvolvimento das inteligências, contribuindo para um novo fazer educativo.

Aprendizagem centrada na ação

Seguindo os princípios do construtivismo (PIAGET, 1976), o modelo sugerido por GUIMARÃES (1998) coloca a *ação* como sendo o cerne no processo de aprendizagem. Para esse autor, o conceito de ação deve ser entendido como alguma atividade física (ação)/ inteligência cinestésica, mas também como uma atividade mental (imagina-ação)/inteligência (meta)cognitiva: lógica e linguística. O conceito abrange ainda o envolvimento afetivo (emo-*ção*)/inte-- ligência interpessoal, bem como as relações sociais (socializ-*ação*)/ inteligência intrapessoal.

Sete são as etapas presentes nesse modelo: concentr*ação*, *ação* e *interação*, conceitu*ação*, desiquilibr*ação*, formaliz*ação*, utiliz*ação* e transform*ação*.

CONCENTRAÇÃO

A primeira iniciativa deve ser a do engajamento do aluno no processo de aprendizagem, ou seja, a ação de concentrar a mente, assim como a de envolver suas emoções. As estratégias cognitivas na forma de apresentação e interpretação de um problema inusitado, ou de uma situação absurda, ou de uma analogia estão entre as opções que podem ser propostas. As técnicas e recursos usados no campo da persuasão e na linguagem da propaganda podem também ser utilizados para esse fim. As estratégias afetivas (a predisposição para correr riscos, o afastamento do medo de errar, o incentivo à desinibição, o aumento da auto-estima, a construção de um canal eficaz de interlocução, o desenvolvimento de laços de amizade) encontram-se também em desenvolvimento nesta etapa. O objetivo principal é, portanto, criar uma situação que promova o envolvimento cognitivo-afetivo do aluno, despertando sua atenção, sua curiosidade e sua motivação.

AÇÃO E INTERAÇÃO

A ações-chave dessa etapa são o *agir* e o *interagir* do aluno no grupo social da sala de aula. As estratégias sociais como a colaboração, as vivências grupais, o estabelecimento de relações de confiança e amizade, a interação grupal, o aprender a ouvir e a aceitar a opinião do colega, a busca de soluções consensuais, a troca de informações e a organização em conjunto das atividades de aprendizagem são incentivadas e desenvolvidas nesta e na próxima fase. O aluno é também incentivado a fazer uso de mecanismos de assimilação para tentar entender e explicar a situação-problema. Assim, as estratégias cognitivos e metacognitivos estão também sendo desenvolvidas nesta etapa. É necessário, ainda, que as atividades escolhidas permitam, o aceso é a integração, de vários tipos, de dados/informação sobre o assunto/conteúdo que está sendo construído.

CONCEITUAÇÃO

Acontece paralelamente à etapa anterior, isto é, à medida que cada aluno tenta utilizar seu esquema conceitual para resolver os problemas apresentados, ele vai, por refinamento, acréscimo e/ou por sintonia, modificando de modo gradual os conceitos já interiorizados. As estratégias cognitivas pelo uso de mecanismos de dedução são especialmente úteis Para a geração/construção de novos saberes a partir dos já existentes. As estratégias sociais continuam sendo utilizadas no processo de desenvolvimento de habilidades para saber ouvir, aceitar opiniões e chegar a soluções consensuais, sem ferir e menosprezar os colegas do grupo. Os alunos têm a oportunidade de sedimentar as vivências grupais. Novos conceitos estão sendo assimilados, mesmo que ainda não tenham sido formalizados (o que se dará numa etapa posterior).

DESIQUILIBRAÇÃO

Implica o uso de situações nas quais falhe o esquema de assimilação do aluno, ao tentar fornecer respostas para os desafios propostos. Importante aqui é o desenvolvimento da inteligência interpessoal com o uso das seguintes estratégias: o incentivo a correr riscos e enfrentar desafios; contribuindo para o resgate e/ou au- mento da auto-estima e da autoconfiança, e a descoberta de potencialidades. Às estratégias sociais estão também sendo incentivadas e desenvolvidas no processo de administrar conflitos por meio de ações cooperativas, na busca de consenso no grupo.

A alternativa para o aluno será a de uma reestruturação do conhecimento, iniciando um processo de acomodação de um novo "modelo" que aceite o conhecimento anterior e, ao mesmo tempo, que consiga lidar e agir com o que está sendo construído. Essencial é o incentivo do uso de estratégias cognitivas por meio de mecanismos de indução, além do uso das estratégias linguísticas.

O planejamento desta etapa implica a escolha de situações que possam impor um maior grau de dificuldade à tarefa de aprendizagem, de modo a permitir o avanço do aluno na construção de um "modelo" mais abrangente, de uma maneira colaborativa, agindo sempre em parceria com um colega ou grupo de colegas.

FORMALIZAÇÃO

O conjunto de conhecimentos que acabou de ser adquirido e interiorizado forma um novo "modelo", ou seja, um novo conjunto de saberes sobre o objeto de estudo. Esse “modelo" deve ser explicitado

formalmente para que possa ser criticado e consolidado. O que foi construído será usado para novas assimilações. Este é o momento ideal para as definições formais, tendo sempre o aluno como o centro do processo, envolvido cognitiva, social e emocionalmente na elaboração das definições formais. As estratégias espaciais, de agrupamento e de propósitos múltiplos são úteis nesse movimento em espiral, no processo de construção e reconstrução do conhecimento. A vontade de vencer desafios, a confiança no sucesso, a descoberta de potencialidades são algumas das estratégias que estão em desenvolvimento nesta etapa. A interação com os colegas, isto é, a prática social na sala de aula, assume também uma importância vital. A nomenclatura utilizada na comunidade deve ser formalizada neste momento.

UTILIZAÇÃO

O modelo formalizado pode ser usado agora para a resolução de novos problemas/desafios em relação ao assunto/conteúdo em estudo. É importante que o aluno utilize o mesmo "modelo" em situações diferentes para perceber e testar a sua generalidade.

TRANSFORMAÇÃO

Inicia-se aqui um novo ciclo. O aluno deve ser incentivado a testar o "modelo" formalizado, entendido como o conhecimento construído e interiorizado, em outras situações para as quais não se previa a sua utilização, na tentativa de uma maior generalização. Essa ação pode conduzir a um novo ciclo, isto é, pode provocar o engajamento do aluno em um novo problema (ou situação-desafio), que foi criado por inconsistências relativas ao “modelo" que acabou de ser desenvolvido e interiorizado.

Um modelo para a criação de ambientes de aprendizagem

O modelo para o desenvolvimento, a criação é a avaliação de ambientes de aprendizagem, corno estamos propondo, deve fazer uso de uma das heurísticas sugeridas ou de uma combinação com a mediação de tecnologias da informação, e da comunicação.

Outro ponto de referência centra-se no espectro de níveis diferenciados, sugerido por HANNAFIN (1992), das seguintes dimensões básicas: escopo, atividade do aluno, atividade educacional, integração do conteúdo. As ações educativas oscilam, portanto, num espectro amplo de possibilidades, de mais diretivas, com ênfase no que é fornecido pela instrução, para mais exploratórias, com o aluno assumindo mais autonomia como protagonista no processo de aprendizagem.

ESCOPO

Refere-se à abrangência do ambiente de aprendizagem, tanto do ponto de vista do conteúdo desenvolvido, quanto da extensão dos recursos educacionais disponibilizados para o aluno. Um ambiente de nível macro, por exemplo, enfatiza uma visão ampla entre das informações, conceitos e atividades interrelacionadas. Um ambiente do tipo micro, por outro lado, visa à oferecer informações mais detalhadas e específicas em relação à construção de saberes e conhecimentos escolares.

ATIVIDADE DO ALUNO

A natureza da atividade em que o aluno encontra-se envolvido num ambiente de aprendizagem pode ser diferenciada. Ambientes generativos, por exemplo, favorecem a criação e a elaboração individual (ou coletiva) e a representação do conhecimento. O aluno constrói saberes na interação com os colegas e com o meio do conhecimento, podendo, por exemplo, gerar bases de conhecimento que incluem anotações, textos, gráficos, tabelas de dados, diagramas, ilustrações, etc. O aluno ganha mais liberdade para interagir com o meio do conhecimento.

Nos ambientes matemagênicos, por outro lado, o conteúdo estruturado pela instrução e disponibilizado de várias maneiras, de modo a orientar as ações do aluno no ato de aprender. Elos conceituais podem ser usados para indicar o estabelecimento de conexões entre uma área de conhecimento a outra(s), permitindo que o aluno movimente-se rapidamente numa rede de conceitos. Embora estruturado previamente, esse tipo de ambiente deve deixar que o aluno inclua seus próprios conjuntos de relações dentro da

rede, para criar representações individuais do conteúdo, facilitando a construção de saberes.

ATIVIDADE EDUCACIONAL (OU DE ENSINO)

A ênfase na aprendizagem intencional, isto é, direcionada a um objetivo predefinido, distingue o ambiente dirigido do ambiente exploratório, em que o esforço centra-se na exploração por parte do aluno. Os ambientes focados em objetivos enfatizam o desenvolvimento de uma competência especifica, de uma maneira estruturada, de modo a alcançar um objetivo predeterminado.

Ambientes exploratórios, por sua vez, enfatizam processos muito mais do que produtos. Os alunos devem ser incentivados a alterar, explorar e manipular os parâmetros do ambiente para examinar possíveis resultados.

INTEGRAÇÃO DO CONTEÚDO

A integração de conhecimentos e saberes de diversas áreas é a marca de ambientes de aprendizagem. Na integração multidisciplinar (conteúdo cruzado), as fronteiras implícitas ou explícitas entre as disciplinas são minimizadas pela utilização, integração e exploração de informação, conceitos e habilidades, numa variedade de contextos diferentes. No caso da integração intradisciplinar, as relações acontecem dentro dos limites de uma única disciplina.

Algumas das tecnologias da informação e da comunicação a serem incorporadas ao ambiente são também sugeridas. Embora sem o nível de detalhamento desejável, o planejamento oferecido serve para indicar algumas das linhas de ação educativas que podem ser projetadas para um ambiente de aprendizagem.

O modelo proposto procura incentivar o desenvolvimento de um fazer educativo com um grau mais elevado de variedade e que atenda à diversidade presente na sala de aula em relação a estratégias e estilos de aprendizagem, ao grau de motivação e de interesse dos alunos, além do nível diferenciado de conhecimento prévio e vivências. Entendemos que múltiplos caminhos podem ser oferecidos na direção de urna reengenharia da sala de aula.

Combinação de dimensões para a criação de um ambiente de aprendizagem

O modelo sugerido articula algumas das teorias educacionais mais recentes e defende a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação como suporte às ações educativas, para promover uma reengenharia da sala de aula, transformando-a em um ambiente mais rico, mais diversificado e com grau mais elevado de variedade. Com base no que discutimos e apresentamos, acreditamos que um ambiente de aprendizagem amplia a dimensão educacional ao integrar os quatro tipos de espaços descritos nestas metáforas: a fogueira (informação), o poço d'água (conversa/ interação), a caverna (conceitos) e a vida (contexto), (THORNBURG, 1998).

A metáfora da fogueira, por exemplo, representa a capacidade humana de contar histórias, isto é o mecanismo utilizado pelos nossos ancestrais para passar, de geração para geração, a sabedoria construída e acumulada ao longo dos séculos. O momento das histórias ocorre, via de regra, ao redor da fogueira. No caminho para buscar uma fonte de água, a interação social toma forma nas conversas entre amigos, vizinhos e viajantes. O poço transforma-se no lugar onde o homem pássa a aprender com seus pares. A necessidade de organização nasce no poço e cada participante é tanto professor quanto aprendiz. O espaço da caverna coloca nossos ancestrais em sintonia com eles mesmos, permitindo uma introspeção especial. O quarto espaço, ou seja, a vida, surge a partir da necessidade do desenvolvimento de algum tipo de manufatura (ou estratégia) para aumentar as chances de sobrevivência. Essa necessidade de desenvolver soluções, no contexto da sobrevivência futura, prepara o homem para enfrentar desafios cada vez mais complexos.

Transpondo os quatro espaços para a sala de aula atual, podemos dizer que a fogueira encontra-se no alto do pódio, pois há uma preocupação excessiva com transmissão da informação. O poço d'água é vivenciado no recreio, no café ou na cantina e, de vez em quando, nos trabalhos em grupo. A caverna só aparece nos momentos dos exames, quando o aluno é obrigado a "estudar para a prova" e fazer a introspeção necessária. A descontextualizacão dos assuntos

escolares, presente em muitas das nossas práticas educativas, faz com que a metáfora da vida não seja reproduzida nos ambientes de sala de aula. Isso leva o aluno a organizar o conhecimento de forma fragmentada, produzindo, como consequência, inflexibilidade (meta)cognitiva, afetiva e social.

O modelo sugerido, entretanto, centra atenção especial à integração dos quatro espaços a um fazer educativo orientado para a preparação do aluno para o futuro. Ao desenvolver as múltiplas inteligências pelo uso de estratégias (meta)cognitivas, visuais, espaciais, linguísticas e de multipropósitos, o espaço da fogueira é incorporado ao ambiente de aprendizagem. Tal espaço é complementado pelo do poço na forma de incentivo e utilização das estratégias sociais, incluindo as intrapessoais e as interpessoais. Defendemos, pois, a ampliação do espaço do poço em nossas ações educativas, para que a construção do saber aconteça nas interações que se estabelecem com o meio do conhecimento.

O espaço da caverna ganha mais ênfase na etapa de formalização, quando o aluno tem a oportunidade de interiorizar um conjunto de saberes, sendo incentivado a fazer uso da introspeção necessária. A introspeção não ocorre, pois, só no momento de estudar para uma avaliação. Ela faz parte do envolvimento do aluno no ato de aprender. O espaço da vida, por outro lado, é representado pela articulação entre os saberes de diversas áreas de conhecimento, na tentativa de resgatar a visão de totalidade nos conhecimentos construídos e a formação para as práticas sociais. Os conteúdos são trabalhados de maneira contextualizada, dada sua relevância social. É preciso salientar que os sete centros da inteligência estão sendo desenvolvidos na tentativa de alinhar o esforço da formação integral do aluno à uma reengenharia da sala de aula.

As sugestões aqui apresentadas talvez possam ser implementadas sem o apoio de tecnologias da informação e da comunicação. Porém, só o suporte tecnológico pode garantir o sucesso de um fazer educativo mais alinhado às reais necessidades da sala de aula contemporânea. Os conteúdos a serem construídos (conceituais, atitudinais e procedimentais) devem, na verdade, ser canalizados para preparar o aluno para saber pensar ecológica, sistemática e criticamente. Como não temos como prever a complexidade dos problemas a serem enfrentados pelo aluno, é melhor que ele se equipe com estratégias que o permitam resolver e enfrentar desafios colocados pela vida. Além disso, o aluno tem de ser preparado para trabalhar cooperativa e colaborativamente com o(s) outro(s), para ter suas chances de sucesso (sobrevivência) aumentadas, num mundo em constante evolução.

Outro aspecto a ser salientado é que a incorporação da tecnologia pela tecnologia não garante que a variedade requerida na sala de aula venha a ser conseguida. Apenas uma postura firme, tanto do professor quanto do aluno, para tentar aumentar a variedade e a diversidade das ações educativas, usando a tecnologia como suporte, pode provocar as mudanças necessárias no cenário educacional. Como disse Beto Guedes em uma de suas músicas: "a lição já sabemos de cor, só nos resta aprender".

Referências bibliográficas

ARMSTRONG, T. *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

ASHBY, R. An intoduction to cybernetics. London: Chapman & Hall. 1956. *<http://pespmc1.vub.ac.be/ASHBBOOK.html>*

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BECKMAN, M. *Multiple ways of knowing: Howard Gardner's theory of multiple intelligences extend and enhance student learning*, 1997. *<www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm FuseAction = Article & A = 19>*

BLACK. J. B.; & McCLINTOCK, R. O. Um enfoque de construção da interpretação para o projeto construtivista. *lnstitute for Learning Technologies*, 1996.

DEWEY, J. *How we think*. Boston: Health, 1933.

DIAS, R. *Reading critically in English — inglês instrumental*. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001. (No preto).

DIAS, R. *A learning-how-to-learn dimension into second language education* Belo Horizonte: PUC Minas, 2001b, p.35-45. (Mimeogr.)

DICKINSON, D. *Humor and the multiple intelligences*. The humor lounge, 1997. <www.newhorizons.org/rech-mi.html>

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

GUILLON, A. & MIRSHAWKA, V. *Re-educação: qualidade, produtividade e criatividade — caminho para a escola excelente no século XXI*. São Paulo: Makron Books, 1995.

GUIMARÃES, A. M. *Ambientes de aprendizagem*. Publicação interna. Curso de especialização em informática educativa. DCC/UFMG — CECIMIG-FAE/UFMG. Projeto PROINFO — MEC, 1998.

HANNAFIN, M. J. "Emerging tecnologies, ISD and learning environments: critical perspectives." *Educational Techonogoy Research and Development*, v.40, n.1, 1992, D. 49-63.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LITTO, F. M. "Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação." *Pátio*, v.1, n.3, nov.97/jan.98, p. 15-21.

PAPPERT, S. *Mindstorms*. New York: Basic Books, 1980.

PASSARELLI, B. "Multimidia na educação: novos rumos para o conhecimento." Infolmagem '94, 1994. São Paulo: Anais, 1994.

PIAGET, JA. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PÓVOA, M: *Anatomia da internet: investigações estratégicas sobre o universo digital*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.

THOMBURG, D. D. "Campfires in lhe cyberspace: primordial metaphors for learning in the 21st. century." Thornburg Center for Professional Development, 1998. <*www.tcpd.org/thornburg/handouts/Campfires.pdf*>

VALENTE, J. A. "Por que o computador na educação?" In: J. A. VALENTE (org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Unicamp, 1993, p. 1-25.

WEST, C. K., FARMER, J. A. & WOLFF, P. M. *Instructional design: implications from cognitive science*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem

Juliane Corrêa

Permanentemente somos chamados a fazer opções, a expressar nossas intenções. Por isso, não é possível utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula sem fazer determinadas opções, determinados questionamentos e sem expressar nossas intenções. De acordo com Aparici (1996), temos que questionar:

- Qual suporte deve ser o organizador do processo de ensino/aprendizagem?
- Qual a combinação de meios mais apropriada em uma dada situação?
- Qual a proporção de cada um a ser utilizada?
- Que mensagem didática se coloca em cada suporte?
- Que tarefas comunicativas se desenvolvem em cada meio?

Como podemos observar, os recursos tecnológicos são mutáveis e o sujeito é quem determina o uso que fazemos desses recursos. Essas intenções se referem aos paradigmas educacionais e comunicacionais presentes na escolha e na utilização dos diferentes recursos tecnológicos. É interessante rever um pouco nosso conhecimento sobre, pelo menos, duas perspectivas de ensino/ aprendizagem.

Primeiro, uma perspectiva comportamentalista que se baseia na transmissão da informação, que considera o aluno como receptor de informações necessárias à sua formação. Normalmente, consideramos que somos imunes a essa perspectiva, mas creio que é muito difícil enxergar a nossa própria pratica, de modo que continuamos com boa intenção, transmitindo um discurso crítico para nossos alunos — uma visão avançada, até mesmo construtivista, mas ainda por meio de uma prática transmissiva.

TEXTO DE APOIO 1

2.0 COMO DESENVOLVER O PARÁGRAFO

Desenvolvimento é a explanação mesma da idéia principal do parágrafo. Há diversos processos, que variam conforme a natureza do assunto e a finalidade da exposição; mas, qualquer que seja ele, a preocupação maior do autor deve ser sempre a de fundamentar de maneira clara e convincente as idéias que defende ou expõe, servindo-se de recursos costumeiros tais como a enumeração de detalhes, comparações, analogias, contrastes, aplicação de um princípio, regra ou teoria, definições precisas, exemplos, ilustrações, apelo ao testemunho autorizado, e outros.

Os exemplos que a seguir comentamos talvez ajudem o estudante a estruturar o seu parágrafo de maneira mais satisfatória. Mas, advirta-se, nossos ocasionais comentários valem menos do que os modelos que apresentamos.

2.1 Enumeração ou descrição de detalhes

O desenvolvimento por enumeração ou descrição de detalhes é dos mais comuns. Ocorre de preferência quando há tópico frasal inicial explícito, como no exemplo já citado de *Aluisio Azevedo*:

Tópico Dual — Era um dia *abafadiço e aborrecido*. A *pobre cidade de São Luís do Maranhão* parecia entorpecida pelo calor Quase que se não podia sair à rua: as pedras escaldavam: as vidraças e os lampiões faiscavam ao sol como enormes diamantes; as paredes tinham reverberações de prata polida; as folhas das árvores nem se mexiam: as carroças d'água passavam ruidosamente a todo o instante, abalando os prédios; e os aguadeiros, em mangas de camisa e pernas (calças) arregaçadas, invadiam sem cerimônia as casas para encher as banheiras e os potes. Em certos pontos não se encontrava viva alma na rua; tudo estava concentrado, adormecido; só os pretos faziam as compras para o jantar, ou andavam no ganho.

Desenvolvimento

É um parágrafo descritivo bastante bom. Note-se a idéia-núcleo, expressa no tópico frasal inicial (em itálico) e desenvolvida ou especificada através dos pormenores: as pedras, os lampiões, as paredes, as folhas, etc. São detalhes que tomam mais viva a generalização "era um dia abafadiço e aborrecido". (O trecho pode servir de modelo para exercícios do mesmo gênero: basta mudar o quadro da descrição e seguir o mesmo processo de desenvolvimento.)

Tópico — A arte (...) é tudo o que pode causar urna emoção estética (tópico frasal), tudo que é capaz de emocionar suavemente a nossa sensibilidade dando a volúpia do sonho e da harmonia, fazendo pensar em coisas vagas e transparentes, mas iluminadas e amplas como o firmamento, dando-nos a visão de uma realidade mais alta e mais perfeita, transportando-nos a um mundo novo, onde se aclara todo o mistério e se desfaz toda a sombra, e onde a própria dor se justifica como revelação ou pressentimento de uma volúpia sagrada.

Desenvolvimento

Conclusão — É, em conclusão, a energia criadora do ideal.

(Farias Brito, apud Clóvis Monteiro, Nova antologia brasileira, p. 91)

Observe-se como o Autor, através de certos detalhes, consegue darnos uma idéia suficientemente clara do que ele considera como emoção estética, parte da declaração geral contida no tópico frasal.

2.2 Confronto

Processo muito comum e muito eficaz de desenvolvimento é o que consiste em estabelecer confronto entre idéias, seres, coisas, fatos ou fenômenos. Suas formas habituais são o contraste (baseado nas dêssemelhanças), e o paralelo (que se assenta nas semelhanças). A antítese é, de preferência, uma oposição entre idéias isoladas. A analogia, que também faz parte dessa classe, baseia-se na semelhança entre idéias ou coisas, procurando explicar o *desconhecido* pelo *conhecido*, o *estranho* pelo *familiar* (ver 2.3, a seguir).

Exemplo clássico de desenvolvimento por confronto e contraste é o paralelo que A. E de Castilho faz entre Vieira e Bemardes:

Lendo-os com atenção, sente-se que Vieira, ainda falando do céu, tinha os olhos nos seus ouvintes; Bernardes, ainda falando das criaturas, estava absorto no Criador. Vieira vivia para fora, para a cidade, para a cone, para o mundo, e Bernardes para a cela, para si, para o seu coração. Vieira estudava graças a louçainhas de estilo (...); Bernardes era como essas formosas de seu natural que se não cansam com alinhamentos (...) Vieira fazia a eloqüência; a poesia procurava a Bernarda. Em Vieira morava o gênio; em Bernarda, o amor, que, em sendo verdadeiro, é também gênio (...).

(Apud Fausto Barreto e Carlos de Laet, Antologia nacional, p. 186)

semelhança aparente é parcial, mas oculta uma outra mais completa, concebida apenas como abstração e não como realidade sensível. E é isso exatamente o que distingue a analogia da comparação, como já assinalamos. Note-se ainda que, entre o termo desconhecido e o conhecido, o Autor aponta somente as semelhanças, e não os contrastes ou diferenças. Por isso é analogia. A esse tipo de analogia chamavam os retóricos "comparação oratória", que não se deve confundir com a "comparação poética" (metáfora, símile). São distinções mais ou menos bizantinas — é certo — pois, na realidade, comparação e analogia são em geral consideradas, se não como sinônimas, pelo menos como equivalentes.

No seguinte trecho, ainda de Rui Barbosa, não há, legitimamente, analogia nem comparação, nem contraste mas simples paralelo ou confronto:

> Oração e trabalho são os recursos mais poderosos na criação moral do homem. A oração é o íntimo sublimar-se da alma pelo contato com Deus. O trabalho é o inteirar, o desenvolver, o apurar das energias do corpo e do espírito, mediante a ação contínua sobre 8i mesmos e sobre o mundo onde labutamos.
>
> *(Antologia nacional, p. 128)*

Não há comparação porque lhe falta a estrutura gramatical peculiar (como, *parece, semelha*, etc.); não é analogia porque a aproximação entre "oração" e "trabalho" não se baseia numa semelhança, e, *ipso facto*, não há um termo *mais conhecido* com o qual se tenta explicar outro *menos conhecido*; não ocorre tampouco nenhum contraste porque não se assinala qualquer oposição de sentido entre os dois termos. O que existe, portanto, é um paralelo ou confronto.

2.4 Citação de exemplos

Para sermos coerentes, deveríamos incluir este caso na categoria do desenvolvimento por analogia. Entretanto, a explanação por *exemplo(s)* pode assumir duas feições típicas: uma exclusivamente *didática*, e outra, digamos, *literária*. Na primeira, a citação de exemplos não constitui, propriamente, o desenvolvimento, mas uma espécie de comprovante ou elucidante. Nesse caso, assume uma forma gramatical típica, graças a certas partículas explicativas peculiares (por exemplo, ex. g., v. g.). É, como todos reconhecem, um processo eminentemente didático. Na maioria das vezes, segue-se a uma *definição denotativa* (i. e., didática ou científica, em oposição à denotativa ou metafórica, que não admite aposição de exemplo), à enunciação de um princípio, regra ou teoria, ou , ainda, a uma simples declaração pessoal. Vejamos um exemplo, didático e muito a propósito:

> Analogia é um fenômeno de ordem psicológica, que consiste na tendência para nivelar palavras ou construções que de certo modo se aproximam pela forma ou pelo sentido, levando uma delas a se modelar pela outra.
>
> Quando uma criança diz *fazi* e *cabeu*, conjuga essas formas verbais por outras já conhecidas, como dormi e correu."
>
> (Rocha Lima, *Português no Colégio*, 1º ano, p. 94)

A definição de analogia restringe-se, como não podia deixar de ser, ao âmbito exclusivamente lingüístico. O exemplo (fazi, cabeu), que o Autor, para maior realce, deixou num parágrafo à parte, é tão evidente por si mesmo, que pode prescindir das partículas ou expressões próprias ("como, por exemplo"). Mas no trecho seguinte julgou oportuno fazê-lo, e no mesmo parágrafo:

As consoantes duplas, dobradas ou geminadas constituíam, em Latim, dois sons distintos. Assim, uma palavra como, por exemplo, gutta pronunciava-se gut-ta; carru proferia-se car-ru; ossu lia-se os-su.

(Ibid., p. 45)

No parágrafo abaixo, o Autor desenvolve o tópico frasal (resignação e sobriedade dos bandeirantes) através de exemplos mais literários do que propriamente didáticos:

> Como as caravanas do deserto africano, a primeira virtude dos bandeirantes é a resignação, que é quase fatalista, e a sobriedade levada ao extremo. Os que partem não (sabem se voltam e não pensam mais em voltar aos lares, o que freqüentes vezes sucede. As provisões que levam apenas bastam para o primeiro percurso tia jornada; daí por diante, entregues à ventura; tudo é enigmático e desconhecido.
>
> (João Ribeiro, *História do Brasil,* p. 225)

O leitor sente a diferença entre os dois tipos de desenvolvimento: o exemplo que chamamos literário (por falta de melhor termo) raramente admite a introdução daquelas partículas que lhe são peculiares, como se pode ver no trecho de João Ribeiro.

Em muitos casos, a enumeração de exemplos confunde-se com .a enumeração de detalhes. No trecho seguinte, em que Eça de Queirós evoca a virilidade física de Antero de Quental, o desenvolvimento da idéia-núcleo faz-se ao mesmo tempo por detalhes e por exemplos, não sendo muito fácil distinguir uns dos outros:

> Toda esta alma de Santo (Antero) morava, para tornar o homem mais estranhamente cativante, num corpo de Alcides sobrenome patronimico de Hércules). Antero foi na sua mocidade um magnífico varão (tópico frasal constituído por dois períodos de sentido equivalente). Airoso e leve (detalhe), marchava léguas (exemplo geral), em rijas caminhadas (exemplo especifico) que se alongavam até à mata do Bussaco: com a mão seca e fina, de velha raça (detalhe),

levantava pesos (exemplo específico) que me faziam gemer a mim, ranger todo, só de o contemplar na façanha; jogando o sabre para se adestrar (exemplo) tinha ímpetos de Roldão (detalhe por comparação), os amigos rolavam pelas escadas, ante o seu imenso sabre de pau, como mouros desbaratados: — e em brigas que fossem justas o seu murro era triunfal (detalhe). Conservou mesmo até à idade filosófica este murro fácil: e ainda recordo uma noite na rua do Oiro, em que um homem carrancudo, barbudo, alto e rústico como um campanário, o pisou, brutalmente, e passou, em brutal silêncio... O murro de Antero foi tão vivo e certo, que teve de apanhar o imenso homem do lajeado em que rolara... (*Notas contemporâneas.* Col. Nossos Clássicos, Agir, v. 9, p. 83)

Às vezes, a enumeração de exemplos não serve de esclarecer, mas de provar uma declaração, teoria ou opinião pessoal, como ocorre habitualmente nos estudos filosóficos, na análise estilística e em todo trabalho de pesquisa de um modo geral:

> Todo de antítese é o estilo do padre Antônio Vieira. Eis aqui três exemplos, com as antíteses sublinhadas:
>
> a) "Com razão comparou o seu evangelho a divina providência de Cristo a um tesouro escondido no campo. Unia coisa é a que todos vêem na superfície; outra, a que se oculta no interior da terra, e, onde menos se imaginam as riquezas, ali estão depositadas. (...);
>
> b).....;
> c) .....; (José Oiticica, *Manual de estilo, p. 111)*

Quando cada exemplo é muito extenso ou extensa é a série deles, e se lhes quer dar maior realce, é costume abrir-se parágrafo para cada um, como se faz no trecho citado, de que omitimos, por desnecessários à nossa argumentação, os exemplos b) e c) além de pane de a), no qual, diga-se de passagem, o Autor deixou de assinalar a antítese entre *superfície* e *interior* da terra.

2.5 Causação e motivação

Legitimamente, só os *fatos* ou *fenômenos físicos* têm causa; os *atos* ou *atitudes* praticados ou assumidos pelo homem têm *razões*, *motivos* ou *explicações*. Da mesma forma, os primeiros têm *efeitos*, e os segundos, conseqüências. Não cremos que seja linguagem adequada perguntar quais foram os efeitos de ato praticado ou atitude assumida por alguém; dir-se-á certamente "quais as *conseqüências* ou o(s) *resultados*(s)". E comum ouvir-se: "Está vendo o resultado do que você fez?" ou "Viu as conseqüências da sua atitude (ou do que você fez)?" Quem diria "efeito" ou "efeitos" em lugar de "conseqüências" ou de "resultado(s)"?

Similarmente, dever-se-á perguntar qual foi o motivo ou razão (e não a causa) que levou alguém a agir desta ou daquela forma: "Qual o motivo (ou razão) da sua atitude?" Embora possa dizer "qual a *causa* da sua atitude?", "sente-se" que não se deve, que, pelo menos, não é comum. Tampouco se dirá que "o *motivo* da dilatação dos corpos é o calor" ou que "razão da queda dos corpos é a atração exercida pelo centro da Terra". Dir-se-á, sem dúvida, "causa", pois trata-se de fatos ou fenômenos físicos.5 É certo, entretanto, que a palavra "causa", dado o seu sentido mais amplo e mais claro, se emprega também para explicar outros fatos que não apenas os da área das ciências exatas, das ciências naturais ou físico-químicas; as ciências ditas sociais ou humanas (história, sociologia, política e outras) dela se servem com a mesma acepção. É assim que se fala em "causas históricas" ou "causas políticas": "Quais foram as causas da Guerra do Paraguai?" "Quais são as causas do congestionamento das cidades modernas?"

Mas, além disso, é preciso estar alerta para não confundir "causa" (ou motivo) com "efeito" (ou conseqüência), tomando uma coisa pela outra. Dizer, por exemplo, que o analfabetismo de cerca de 30% dos brasileiros é a causa do subdesenvolvimento do Brasil é dar como causa o que é, na verdade, efeito. Tampouco se deve confundir causa com outras circunstâncias (simples antecedentes — *post hoc*, *ergo propter hoc* — condições ocasionais, casuais ou propícias, mas não *causais*, o momento em que ocorre o fato com a causa desse fato). Seria absurdo dizer que a chegada de D. João VI ao Brasil em 1808 foi a causa da fundação da Imprensa Régia ou da criação da Biblioteca Nacional.

Há que se distinguir ainda as causas remotas ou subjacentes das imediatas. A grande depressão de 1929-30 teria sido uma das causas remotas ou subjacentes da Segunda Grande Guerra. (Para outras informações a respeito de causa, ver 4. Com., 2.2.5.)

Baseados nessas distinções, que podem parecer ao leitor tão bizantinas quão sibilinas, mas na verdade não são, vamos mostrar a seguir como se desenvolve um parágrafo por apresentação de razões ou motivos e por indicação de causas. São dois processos muito comuns de desenvolvimento ou explanação de idéias, isto porque não apenas a curiosidade inata do espírito humano mas também o seu estado de permanente perplexidade em face do mundo objetivo o levam a querer saber sempre a causa ou o motivo de tudo quanto o cerca, cerceia, alegra ou aflige. Não será exagero dizer que o homem vive a maior parte dos seus dias querendo saber por que as coisas acontecem. O modo e o tempo dos atos e dos fatos parecem preocupá-lo menos do que a causa ou motivo deles.

5 - • Não estará ai um critério para distinguir as orações coordenadas explicativas das subordinadas causais? A questão, posto que irrelevante, aflige muitos alunos e professores.

2.5.1 Razões e conseqüências

O desenvolvimento de parágrafo pela apresentação de razões é extremamente comum, porque, não raro, as razões, os motivos, as justificativas em que se assenta a explanação de determinada idéia se disfarçam sob várias formas, nem todas explicitamente introduzidas por partículas explicativas ou causais, confundindo-se muitas vezes com detalhes ou exemplos.

No seguinte trecho, extraído de trabalho de aluno, as razões são indicadas de maneira explícita:

> Tanto do ponto de vista individual quanto social, o trabalho é uma necessidade, não só porque dignifica o homem e o provê do indispensável à sua subsistência, mas também porque lhe evita o enfado e o desvia do vício e do crime.

A declaração inicial, contida na primeira oração (que é o tópico frasal) seria inócua ou gratuita, porque inegavelmente óbvia, como verdade reconhecida por todos, se o Autor não a fundamentasse, não a desenvolves-se, apresentando-lhe as razões na série das orações explicativas (ou causais?) seguintes. Carlos Drummond de Andrade apresenta no trecho abaixo uma série de razões ou explicações para a sua declaração inicial, sem indicá-las expressamente como tais:

> É sina de minha amiga penar pela sorte do próximo, se bem que seja um penar jubiloso (tópico frasal). Explico-me. Todo sofrimento alheio a preocupa, e acende nela o facho da ação, que a torna feliz. Não distingue entre gente e bicho, quando tem de agir, mas, como há inúmeras sociedades (com verbas) para o bem dos homens, e uma só, sem recurso, para o bem dos animais, é nesta última que gosta de militar. Os problemas aparecem-lhe em cardume, e parece que a escolhem de preferência a outras criaturas de menor sensibilidade e iniciativa (...)
>
> (Faia, amendoeira, p. 178)

A declaração inicial fundamenta-se nas duas razões ou motivos que se lhe seguem: é sina de minha amiga penar pela sorte do próximo *porque* todo sofrimento alheio a preocupa, porque não distingue gente de bicho... As razões não estão suficientemente introduzidas por meio de partículas próprias (porque, em virtude de, por causa de...), mas são facilmente subentendidas como tais.

Mas o Autor não expressa apenas os motivos: indica também as *conseqüências;* o período final "os problemas aparecem-lhe em cardume, e parece que a escolhem de preferência a outras criaturas..." enuncia certamente duas conseqüências (não seria cabível dizer aqui "efeitos" pois trata-se de atos atitudes ou comportamento humano) do penar da amiga do Poeta pela "sorte do próximo". É como se dissesse: "preocupa-se tanto com a sorte do próximo, que *os problemas lhe aparecem em cardume*". Normalmente, entretanto, os parágrafos desenvolvidos por apresentação de razões já têm enunciada(s) a(s) conseqüência(s) no tópico frasal.

Não é raro confundirem-se razões com pormenores descritivos, o que facilmente se explica. Se faço uma declaração a respeito de alguém ou alguma coisa e considero necessário justificá-la ou fundamentá-la para que mereça fé (ver em 4. Com., 1.2 — "Da validade das declarações"), apresento a seguir alguns detalhes característicos que justifiquem a minha opinião ou impressão. Querendo provar que a cidade do Rio de Janeiro continua a ser a capital do povo brasileiro, embora já não seja a capital oficial do País, Augusto Frederico Schmidt apresenta, após a declaracão inicial em que expressa a sua opinião, uma série de pormenores que funcionam como razões convincentes:

> Esta Cidade já não é mais a capital oficial do País, mas continua sendo a capital do povo brasileiro, quer queiram, quer não. É a capital política, embora as Câmaras (alta e baixa) estejam em Brasília, de onde nos vêm, diluídos e distantes, amortecidos e mudados, os ecos das agitações parlamentares. Aqui funcionou o Brasil; aqui encontrou a sua síntese, o seu centro de gravidade, esse complexo que é o nosso Pais unificado e íntegro. Aqui, ainda hoje, está a capital brasileira, sensível, viva, martirizada, crivada de setas como o seu próprio padroeiro. Nas mas, nas casas, nos locais de encontro concentra-se a mais politizada das populações brasileiras. Aqui se sente, em profundidade, o desabar das terras que os nossos maiores constituíram em Nação. Aqui se ouve mais nitidamente o ruído das raízes do Brasil irem sendo pouco a pouco arrancadas. É um singular, um constrangedor espetáculo. Todas as mudanças são tristes quando significam não apenas novas folhagens ou florações, mas a grande mudança do essencial, da alma, a transmutação do que deveria ser permanente em nós.
>
> (A. E Schmidt, *Prelúdio à Revolução*, p. 131)

Com exceção dos dois últimos períodos, os demais, a partir do segundo, são, de fato, razões com que o Autor fundamenta a declaração de que o Rio de Janeiro continua sendo a capital do povo brasileiro.

A apresentação de razões é processo típico da *argumentação* propriamente dita, isto é, daquela variedade de composição em prosa ou de exposição oral, cuja finalidade é não apenas definir, explicar ou interpretar (dissertação) mas principalmente convencer ou persuadir. Ora, só convencemos ou persuadimos quando apresentamos *razões*. Se os fatos provam, as razões convencem. Mas os fatos quase sempre constituem as verdadeiras razões; é com eles que argumentamos mais freqüentemente. Um folheto de propaganda que se limite a descrever o funcionamento de uma enceradeira faz apenas explanação ou descrição. Explica mas não convence. Só nos convence a partir do momento em que começa a mostrar

as *vantagens* do objeto: o preço, as facilidades de pagamento, a facilidade do manejo, a resistência e a qualidade do material, o seu acabamento, etc. Isso são *fatos* e são razões, ou são *razões* porque são fatos. Grande parte do que escrevemos ou dizemos é essencialmente argumentação, pois, mesmo explicando, explanando ou interpretando, estamos sempre procurando convencer.

2.5.2 Causa e efeito

Parece ter ficado claro no tópico 5.1 que o desenvolvimento do parágrafo por apresentação de razões e consequências ocorre quando se trata de justificar uma declaração ou opinião pessoal a respeito de atos ou atitudes do homem, e que se deve falar em relação de causa e efeito, quando se procura explicar fatos ou fenômenos, quer das ciências naturais, quer das sociais.

O seguinte parágrafo mostra-nos o que é desenvolvimento por indicação de causa e efeito, partindo deste para aquela:

> "Pressões nos líquidos — A pressão exercida sobre um corpo sólido transmite-se desigualmente nas diversas direções por causa da forte coesão que dá ao sólido sua rigidez. Num líquido, a pressão transmite-se em todas as direções, devido à fluidez. Um líquido precisa de apoio lateral do vaso que o contém, porque a pressão do seu peso se exerce em todas as direções. Se um corpo for mergulhado num líquido, experimentará o efeito das pressões recebidas ou exercidas pelo líquido."
>
> (Irmãos Maristas, *Física*, v. I, p. 536)

Note-se que as causas estão claramente indicadas por partículas próprias (por causa de, devido a, porque), forma comum, posto que não exclusiva desse processo de explicação ou de demons¬tração. A exposição nesse trecho faz-se a partir do efeito para a causa; no primeiro período, por exemplo, a transmissão desigual da pressão exercida sobre um corpo sólido é o efeito da forte coesão que dá ao sólido a sua rigidez. O período final, por sua vez, é uma inferência ou conclusão, vale dizer, uma generalização, decorrente dos fatos anteriormente indicados.

No exemplo a seguir, o desenvolvimento faz-se a partir da causa para o efeito:

Os foguetes – Tais engenhos são movidos pela força da reação (generalização, tópico frasal). Assim, quando um moleque solta um foguete em festas juninas, a pólvora química encerrada no tubo ou no cartucho queima rapidamente. Da combustão de tal pólvora resultam gases que determinam pressão alta dentro do tubo. A força da ação atira continuamente os gases para fora do tubo. Então, uma força de reação, igual e oposta à ação, é exercida sobre os tubos pelos gases. Destarte o foguete sobe. É o conceito errado pensar que os gases empurram o ar, produzindo a força. No vácuo, os foguetes funcionam melhor.

(Id. IBID., p. 441)

Note-se: a combustão da pólvora provoca (causa) o aparecimento de gases, e estes determinam (causam) a pressão dentro do tubo; a pressão provoca (causa) a eliminação dos gases (ação); esta provoca (causa) uma força de reação, que, por sua vez, faz com que o foguete suba (causa a sua ascensão). A subida do foguete é efeito dessas causas.

No parágrafo abaixo, enuncia-se primeiro o efeito, enumerando-se em seguida as causas:

> Cinco ações ou concursos diferentes cooperam para o resultado final (a abolição da escravatura): 1º, a ação motora dos espíritos que criavam a opinião pela idéia, pela palavra, pelo sentimento, e que a faziam valer por meio do parlamento, da imprensa, do ensino superior, do púlpito, dos tribunais: 2º, a ação coercitiva do que se propunham a destruir materialmente o formidável aparelho da escravidão, arrebatando os escravos ao poder dos senhores; 3º, a aço complementar dos próprios proprietários (..) ; 4º, a ação política dos estadistas (...); 5º, a ação dinástica.
>
> (J. Nabuco, *Minha formação*, p. 227)

O parágrafo poderia ter assumido feição mais banal ou mais didática, partindo do efeito – "a escravidão foi abolida pela ação motora... ou porque a ação motora... etc." – ou da causa: as causas da abolição da escravatura foram: 1º..., 2º... etc."

A indicação das causas ou razões antes dos efeitos ou conseqüências é em essência um processo de raciocínio dedutivo, ao passo que o inverso implica raciocínio indutivo (ver 4. Com., 1.5.1 e 1.5.2).

2.6. Divisão e explanação de idéias "em cadeia"

Frequentemente, o Autor, depois de enunciar a idéia-núcleo no tópico frasal, divide-a em duas ou mais partes, discutindo em seguida cada uma de per si, para o que poderá servir-se de alguns dos processos já referidos, principalmente da enumeração de detalhes e exemplos e da definição (ver tópico seguinte), pondo tudo no mesmo parágrafo ou em parágrafos diferentes, se a complexidade e a extensão do assunto o justificarem.

Para nos dar idéia das manifestações concretas da vocação literária, Alceu Amoroso Lima adota o critério da divisão da idéia-núcleo em diferentes partes, definindo-as sucessiva e sucintamente no mesmo parágrafo:

> "A vocação literária é sempre concreta. Manifesta-se como tendência, não só à atitude em geral, mas ainda a este ou àquele gênero de atitude. Entre as inúmeras posições possíveis (e neste terreno as classificações chegam às maiores minúcias), há cinco a marcar bem nitidamente inclinações diferentes do gênio criador — o liris¬mo, a epopéia, o drama, a crítica e a sátira. O lirismo é a expressão da própria al¬ma. A epopéia, a representação narrativa da vida. O drama, a representação ativa dela. A crítica, o juízo sobre a criação feita. E a sátira, a caricatura dos caracteres (...)"
>
> (A. A. Lima, *Estética literária*, p. 99)

No resto do parágrafo (omisso na transcrição), o Autor retoma a mesma idéia-núcleo, dividindo-a, segundo novo critério, em lirismo, epopéia e crítica, e conclui com algumas considerações sobre os gêneros literários.

No exemplo seguinte, o mesmo Autor destina um parágrafo à divisão e outros, sucessivos, mas não transcritos aqui, a cada uma de suas partes:

> De varias espécies são as condições susceptíveis de influir sobre a literatura. Podemos mencionar quatro ordens principais de condições desse gênero, *geográficas, biológicas, psicológicas e sociológicas.*

Esse parágrafo encerra apenas a idéia-núcleo, cuja complexidade justifica venha a ser desenvolvida em outros, um ou mais para cada uma das partes em que o Autor a dividiu. Assim é que só as condições geográficas — como diz o Autor — vão ser desenvolvidas em três longos parágrafos, fazendo o mesmo para as demais.

Esse processo de expor a idéia-núcleo num parágrafo isolado e fazer o desenvolvimento em outros, sucessivos, é muito comum nas explanações alongadas, de tal forma que juntar tudo num só não apenas prejudica a clareza mas também impede se dê o necessário relevo a outras idéias decorrentes da principal.

Portanto, se os fatos, exemplos, detalhes, razões que constituem o desenvolvimento merecem destaque, dada a sua relevância, é sempre recomendável destinar-lhes parágrafos exclusivos. Isso se faz, tomando cada um desses elementos do desenvolvimento como tópico frasal de outros parágrafos. É o que nos mostra A. A. Lima, ao tratar dos fatores sociológicos, por exemplo, incluídos no parágrafo anteriormente transcrito como uma das "condições susceptíveis de influir sobre a literatura":

> Os fatores sociológicos, enfim, influem de modo inequívoco sobre o movimento e as instituições literárias (tópico frasal constituído pelo que era, no parágrafo da idéia-nucleo de toda a explanação, apenas um dos elementos de desenvolvimento). Foi Bonald, creio, o primeiro sociólogo a chamar formalmente a atenção sobre esse aspecto da literatura como "expressão da sociedade" (...) Sendo a literatura atividade tipicamente humana e o homem um ser naturalmente social, não pode a literatura deixar de ter aspecto acentuadamente social. Manifesta-se esse societismo literário do modo direto e indireto. (*O Autor prossegue mostrando esses dois modos de manifestar-se o societismo literário.*)
>
> (*Id. ibid.*. p. 167)

Mas esse parágrafo sugere ainda outro, em que o Autor mostra as diferentes espécies de fatores sociológicos:

> Esses fatores sociológicos, em sua dupla modalidade, são de quatro tipos principais: *históricos, culturais, políticos e econômicos.*
>
> *(Id. ibid., p. 168)*

Desencadeiam-se assim, pelo mesmo processo, novos parágrafos sugeridos pelo que contém a idéia-núcleo: o Autor vai destinar um ou mais deles a cada um dos tipos de fatores sociológicos, começando por defini-los ou caracterizá-los:

> Os fatores históricos influem na literatura pelo simples fato de não existir esta fora do tempo (*tópico frasal cuja idéia-núcleo é uma das especificações indicadas no parágrafo anterior*). Incorpora-se o passado no presente, como também o futuro, sob a forma de rememorações, tradições e aspirações. O artista vive no tempo, e o problema da herança é sempre um dos primeiros a se apresentar em seu esforço criador. (*Seguem-se outros detalhes e exemplos com que o Autor justifica a sua declaração inicial.*)
>
> *(Id. ibid., p. 168)*

Esse é, sem dúvida, um processo muito eficaz — e, por isso, muito comum — de se desenvolver determinada idéia rica de implicações. O raciocínio *funciona* "em cadeia", as idéias se vão desenrolando umas das outras como que "em espiral", e a explanação se vai alargando e aprofundando cada vez mais. O método fertiliza a própria imaginação, fazendo com que de uma idéia surjam outras, numa espécie de explosão em cadeia.

Em suma: a explanação de idéias por esse processo consiste em to-mar os fatos, detalhes, exemplos, razões comidos no desenvolvimento de um parágrafo e transformá-los, todos ou apenas alguns, de preferência na mes-ma ordem, em idéias-núcleos de outros, e assim sucessivamente.

2.7 Definição

O desenvolvimento por definição (ver 5. Ord., 1.3) — que pode envolver também outros processos, como a descrição de detalhes, a apresentação de exemplos e, sobretudo, confrontos ou paralelos — é muito fre-qüente na exposição didática:

> Os dois tropos ou figuras de designação mais comuns — "as duas figuras polares do estilo", como as chama R. Jakobson — são a metáfora e a metonímia. A primeira consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B), em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito entre o traço característico de A e o atributo predominante, o atributo por excelência, de B. A metonimia consiste em designar uma coisa (A) pelo nome de outra (B), em virtude de uma relação não de semelhança ou similaridade mas de contigüidade, de interdependência real entre ambas.

Se a clareza o recomenda, não é raro, no estilo didático pelo menos, alongar-se a definição em verdadeira descrição ou justaporem-se-lhe alguns exemplos.

Com freqüência, a definição exerce o papel de justificativa, constitui uma razão de declaração expressa no tópico frasal. No seguinte exemplo, a definição conotativa de "martírio" e de "suicídio" poderia vir expressamente introduzida por uma conjunção explicativa (pois, porque):

> Na verdade, o mártir não despreza a vida. Ao contrário, valoriza-a de tal modo que a torna digna de ser oferecida a Deus. Martírio é oblação, oferecimento, dádiva; suicídio é subtração e recusa. O mártir é testemunha de Cristo; o suicida será testemunha de Judas.
>
> (G. Corção. *Dez anos*. p. 248)

Aí, o tópico frasal, constituído pelo primeiro período — de que o segundo é apenas um reforço —, vem desenvolvido pelas definições (metafóricas) de "martírio", "mártir", "suicídio" e "suicida" e simultaneamente pelo contraste ou confronto entre esses quatro termos, dois a dois.

São esses os processos mais comuns de desenvolvimento do Parágrafo. Haverá certamente outros, mas difíceis de distinguir e classificar, pois o raciocínio, ainda que sujeito a dois métodos básicos — a indução e a dedução —, não pode ser bitolado em moldes rígidos e esquemáticos. É certo, entretanto, que os outros processos ou são variantes desses ou resultam da conjugação de vários deles.

Mas o que nos parece incontestável — e a longa prática do magistério disso nos convenceu — é o valor didático do estudo do parágrafo como uma unidade de composição. Na realidade da sala de aula, onde se encontram por vezes mais de quarenta alunos, é difícil corrigir e comentar ao mesmo tempo, com relativo proveito, mais de duas ou três composições, a menos que o professor se limite a assinalar apenas errinhos gramaticais de acentuação, grafia, regência e concordância. A estrutura da frase e a ordenação das idéias só podem ser ensinadas, transcrevendo-se trechos no quadro-negro. Mas que trechos? Fragmentos apenas? Só os trechos que apresentem certo caráter de individualidade podem oferecer margem a comentários razoáveis no que respeita à organização das idéias e à sua expressão eficaz. Ora, o parágrafo, dada a sua relativa extensão e a sua feição de unidade de composição, permite-nos transcrição no quadro-negro para comentários adequados. Tomando-o como uma espécie de composição em miniatura, é possível ensinar aos alunos como fazer uma descrição ou dissertação (o parágrafo de narração tem outras características que devem ser exploradas de forma diversa; ver adiante 3.2). Pode haver descrições ou dissertações constituídas apenas por um parágrafo. Mas, ainda que assim o fosse, pode-se ensinar com relativa facilidade a ordenar os vários parágrafos de uma composição através de exercícios de planejamento (ver 7. Pl.).

Um dos exercícios de maior rendimento didático que conhecemos, e de que nos servimos habitualmente, consiste em tomar apenas o tópico frasal de determinado parágrafo e pedir aos alunos que o desenvolvam segundo determinado processo. Em seguida — tudo no quadro-negro — transcreve-se o desenvolvimento do parágrafo original para que os alunos façam o confronto. Variante desse processo é o que consiste em apresentar determinado modelo de parágrafo, principalmente de descrição, mostrar como se faz o seu desenvolvimento e, em seguida, dar outro tópico frasal para que seja desenvolvido da mesma forma; feito isso, o professor transcreve então no quadro-negro o restante do parágrafo. Do confronto entre o que os alunos fizeram e o que está transcrito no quadro, resultam ensinamentos memoráveis. Se a sala dispõe de quadro-negro espaçoso, ou de mais de um, o melhor é que todo o exercido seja aí feito.

Esse é o método da amostragem mesclado com o da imitação, que se baseia num princípio didático de valor incontestável: só se aprende a fazer fazendo o que se viu como se foz. (Na parte prática deste livro — 10. Ex. — encontra-se uma série de exercícios desse tipo.)

Editor: *Marcos Marcionilo*

Capa e Projeto Gráfico: *Andréia Custódio*

Fotos de capa e contracapa: Stockxpert

Revisão: Mônica de Curtis Boeira

Conselho Editorial

Ana Stahl Zilles [Unisinos]
Carlos Alberto Faraco [UFPR]
Egon de Oliveira Rangel [PUCSP]
Gilvan Müller de Oliveira [UFSC, Ipol]
Henrique Monteagudo [Universidade de Santiago de Compostela]
Kanavillil Rajagopalan [Unicamp]
Marcos Bagno [UnB]
Maria Marta Pereira Scherre [UFRJ, UnB]
Rachel Gazolla de Andrade [PUC-SP]
Salma Tannus Muchail [PUC-SP]
Stella Maris Bortoni-Ricardo

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

G958d
Guedes, Paulo Coimbra, 1942 -
Da redação à produção textual: o ensino da escrita / Paulo Coimbra Guedes. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
344p. -(Estratégias de ensino ; 12)

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-88456-97-6

1. Língua Portuguesa - Composição e exercícios - Estudo e ensino. 2. Escrita criativa. I. Título. II. Título: O ensino da escrita. III. Série.

09-2151 CDD: 469.8
CDU 811.134.3'27

Direitos reservados à
Parábola Editorial
Rua Sussuarana, 216 - Ipiranga
04281-070 São Paulo, SP
Fone: [11] 5061-9262 | Fax: [11] 5061-8075
home page: www.parabolaeditorial.com.br
e-mail: parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-88456-97-6
© do texto: Paulo Coimbra Guedes, 2009
© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, julho de 2009

Para todos os alunos que escreveram os textos para
os quais olhei com a curiosidade de entender
por que eu gostava deles ou por que me desagradavam.

QUANDO ESCREVER É LER

Escrever é inventar algo jamais lido, porém a partir de uma teoria (na maioria das vezes implícita) que tenta organizar todos os componentes da experiência de leitor de quem escreve (Jean Foucambert: *A leitura em questão*, p. 76).

Esta é uma versão revisada do manual de redação que compus para trabalhar nas disciplinas de produção de texto dos cursos de letras e de comunicação social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que constitui o terceiro capítulo de minha tese de doutorado, intitulada *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*.

O ponto de partida foram as anotações que fui fazendo a respeito do que me intrigava nos textos dos meus alunos, que eu lia com a obrigação de bilhetar com observações sobre a qualidade deles. Depois, quando descobri que esses textos precisavam de outros leitores além do professor (e o professor precisava de outras leituras para iluminar a sua), passei a registrar também o que diziam em aula os meus alunos sobre os textos lidos em voz alta pelos colegas e, algumas vezes, a respeito dos textos que eu lia, alguns deles escritos por mim.

Comecei a dar uma ordem nessas anotações a partir de outra descoberta — a de que a tarefa do professor de redação começa a partir do texto escrito pelo aluno e que essa tarefa é a orientação da reescrita desse texto para ajudar

seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-la dizer isso. Ao formular o que acabei chamando de qualidades discursivas — *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento* — descobri um grau de generalidade adequado tanto para orientar a transformação de uma redação escolar em texto quanto para provocar um texto a questionar suas qualidades.

Escrevi este manual porque eu não era apenas um professor que precisava ensinar meus alunos a escrever: eu era — fui esse tempo todo e sou até hoje — meu mais atento aluno. O mais atento e o mais crítico porque, desde que aprendi a ler e escrever, o que eu mais quis na vida foi aprender a escrever. Tem uma longa história, portanto, este meu manual de redação. Não vou contá-la toda, mas vou precisar contá-la, porque tem certas coisas que a gente só aprende e ensina com a história.

Antes de contar essa história, no entanto, quero deixar bem claro que espécie de escrita este manual se propõe ensinar. O título da tese de que fez parte — *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira* — já dá uma pista bastante clara, mas pode levar quem não a leu a imaginar que tem nas mãos o roteiro de uma oficina de criação literária. Não é isso: escrever como a literatura brasileira significa escrever com a finalidade de produzir o mesmo tipo de conhecimento que a literatura brasileira se dispôs a produzir desde que se constituiu como projeto de uma literatura nacional — nos planos de Gonçalves Dias, de Manuel Antônio de Almeida, de Alencar — para responder a duas questões básicas: *quem somos nós*? *Em que língua vamos nos dizer quem somos nós*? Não se trata de produzir boniteza, mas de construir entendimento e convicções a respeito de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima. O paradigma do trabalho de produção de texto que este manual se propõe desenvolver é a escrita de uma leitura.

Para exemplificar o que seria um texto que não é nem poema, nem conto, nem romance, nem crônica, mas um texto produzido para escrever uma leitura, proponho uma interpretação do clássico *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, a partir do ponto de vista de que, dizendo da importância do ato de ler, Paulo Freire escreve o que leu no exame de sua experiência pessoal com a leitura. Começar a apresentação deste manual de redação trazendo tal exemplo agrega as vantagens de justificar o título que dei a esta introdução e de colocar meu manual sob a proteção do nume tutelar de todos nós que queremos educar para o exercício da liberdade, da cidadania, da autonomia, da consciência crítica, da autoria.

A importância do ato de ler é a conferência que Paulo Freire fez na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em novembro de 1981. O texto começa assim:

Rara tem sido a vez, ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, em que me tenho permitido a tarefa de abrir, de inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos. Aceitei fazê-lo agora, da maneira, porém, menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler.

Desde a primeira frase, o texto deixa ouvir a voz de seu autor estabelecendo claramente a circunstância e as condições em que se dispõe a tratar do assunto que lhe foi proposto: *Rara tem sido a vez … em que me tenho permitido a tarefa de abrir, … congressos …* , impondo seus termos e definindo sua conduta como autor: *Aceitei fazê-lo agora, da maneira, porém, menos formal possível*. Podemos inferir desse *porém* que sua relutância a abrir encontros se deve à formalidade que se associa a aberturas de encontros. Quem não associa, com igual desconforto, formalidade a situações de fala pública, situações em que a gente é obrigado a falar como se escreve? Quem não associa, com temor, formalidade e escrita, situação em que a gente é obrigado a escrever como se escreve?

- es. Enfrenta-se o formalismo começando uma frase, melhor ainda, um parágrafo por um pronome oblíquo:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje […]

Mas um tão adequadamente colocado pronome nada mais é do que um enfrentamento formal do formalismo: é preciso enfrentá-lo também em seu conteúdo, compondo um texto — e não uma fala informal — para enfrentar a formalidade das aberturas de encontros. E nesse texto, que vai compor-se numa negociação entre o irrecusável — a responsabilidade que o professor tem de expor suas reflexões — e o inaceitável — a formalidade, que descaracteriza a todos e dilui a autoria —, é indispensável falar de mim, que falo, para falar do que falo, que a formalidade do texto impessoal não dá conta da importância do ato de ler, nem da importância de coisa nenhuma.

Paulo Freire radicaliza: não falar apenas de mim, a pessoa que se preparava para estar aqui, mas também de minha autoria, do diálogo de que resultou a composição deste texto:

[...] dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

TEXTO DE APOIO 2

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAep4YAA/a-arte-pesquisa#>

Capítulo 1

Pensar por escrito: os usos público e privado da pesquisa

AO ENTRAR NA SALA de leitura de uma biblioteca, você vê a sua volta séculos de pesquisa, o trabalho de dezenas de milhares de pesquisadores que pensaram longamente sobre incontáveis questões e problemas, colheram informações, deram respostas e soluções e, então, compartilharam tudo isso com os outros. Professores de todos os níveis educacionais dedicam a vida à pesquisa, governos gastam bilhões nessa área, as empresas até mais. A pesquisa avança em laboratórios, em bibliotecas, nas selvas, no espaço, nos oceanos e em cavernas abaixo deles. A pesquisa e sua divulgação constituem uma indústria enorme no mundo atual. Maior ainda é a divulgação de seus relatórios. Quem não for capaz de fazer uma pesquisa confiável, nem relatórios confiáveis sobre a pesquisa de outros, acabará por se achar à margem de um mundo que cada vez mais vive de informação.

1.1 Por que pesquisar?

Você já sabe o que é pesquisa, porque é o que faz todos os dias. Pesquisar é simplesmente reunir informações necessárias para encontrar resposta para uma pergunta e assim Chegar à solução de um problema.

PROBLEMA: Depois de um dia de compras, você percebe que sua carteira sumiu.

PESQUISA: Você se lembra dos lugares onde esteve e começa a telefonar aos departamentos de achados e perdidos.

PROBLEMA: Você precisa de uma nova junta de cabeçote para um Mustang modelo 1965.

PESQUISA: Você liga para as lojas de autopeças para descobrir qual delas tem a peça em estoque.

PROBLEMA: Você precisa saber onde Betty Friedan nasceu.

PESQUISA: Você vai à biblioteca para procurar a informação no Quem E Quem.

PROBLEMA: Você ouve falar de uma nova espécie de peixe e quer saber mais a respeito.

PESQUISA: Você pesquisa nos arquivos dos jornais, à procura de uma reportagem sobre o assunto.

Entretanto, embora quase todos nós façamos esse tipo de pesquisa diariamente, poucos precisam redigir um relatório a respeito, porque nossa pesquisa normalmente é feita apenas para nosso próprio uso. Mesmo assim, temos de confiar nas pesquisas de outros que registraram por escrito seus resultados, prevendo que um dia poderíamos precisar dessas informações para resolver um problema: a companhia telefônica pesquisou para compor a lista telefônica; os fornecedores de auto-peças pesquisaram para montar seus catálogos; o autor do artigo do *Quem E Quem* pesquisou sobre Betty Friedan; os jornalistas pesquisaram sobre o peixe.

De fato, as pesquisas feitas por outros determinam a maior parte daquilo em que todos nós acreditamos. Dos três autores deste livro, apenas Williams já esteve na Austrália, mas Booth e Colomb acreditam na existência da Austrália: sabem que ela está lá, porque durante toda a vida leram sobre o assunto em relatórios em que confiaram, viram o país em mapas fidedignos e ouviram Williams falar pessoalmente a respeito. Ninguém jamais esteve em Vénus, mas boas fontes nos indicam que é um planeta quente, seco e montanhoso. Sempre que procuramos algo em um dicionário ou uma

enciclopédia, estamos pesquisando através de pesquisas de outros, mas só podemos confiar no que encontramos se aqueles que fizeram a pesquisa a conduziram com cuidado e apresentaram um relatório preciso.

De fato, sem pesquisas confiáveis publicadas, seríamos prisioneiros apenas do que vemos e ouvimos, confinados às opiniões do momento. Sem dúvida, a maioria de nossas opiniões cotidianas é bem fundamentada (afinal de contas, tiramos muitas delas de nossas próprias pesquisas e experiências). Mas idéias errôneas, até mesmo estranhas e perigosas, florescem, porque muitas pessoas aceitam o que ouvem, ou aquilo em que desejam acreditar, sem provas válidas e, quando agem de acordo com essas opiniões, podem levar a si mesmas, e também a nós, ao desastre. Só quando sabemos que podemos confiar na pesquisa de outros somos capazes de nos libertar daqueles que, controlando nossas crenças, controlariam nossa vida.

Se, como é provável, você está lendo este livro porque um professor pediu-lhe que desenvolva seu próprio projeto, pode ser que pense em desenvolvê-lo só para se exercitar. Não é um mau motivo. Mas seu projeto também lhe dará a oportunidade de participar das mais antigas e respeitadas discussões da humanidade, conduzidas por Aristóteles, Marie Curie, Booker T. Washington, Albert Einstein, Margaret Mead, o grande estudioso islâmico Averróis, o filósofo indiano Radhakrishnan, Santo Agostinho, os estudiosos do Talmude, todos aqueles, enfim, que, contribuindo para o conhecimento humano, livraram-nos da ignorância e do erro. Eles e inúmeros outros estiveram um dia no ponto em que você está agora. Nosso mundo, hoje, é diferente por causa das pesquisas deles. Não é exagero afirmar que, se bem feita, a sua mudará o mundo de amanhã.

1.2 Por que redigir um relatório?

Alguns de vocês, entretanto, poderão achar fácil recusar nosso convite para participar desse diálogo. Ao fazer o relatório de sua

pesquisa, você terá de satisfazer uma multidão de requisitos estranhos e complicados, e a maioria dos estudantes sabe que seu relatório será lido não pelo mundo, mas apenas pelo professor. E, além disso, meu professor sabe tudo sobre o assunto. Se ele simplesmente me desse as respostas ou indicasse os livros certos, eu poderia me concentrar em aprender o que há neles. O que eu ganho redigindo um relatório, a não ser provar que posso fazê-lo?

1.2.1 Escrever para lembrar

A primeira razão para registrar por escrito o que você descobriu é apenas lembrar. Algumas pessoas, excepcionalmente, conseguem reunir informações sem as registrar. Mas a maioria de nós se perde, quando enche a cabeça de novos fatos e argumentos: pensamos no que Smith descobriu à luz da tese de Wong e comparamos as descobertas de ambos com os resultados estranhos de Brunelli, especialmente por serem corroborados por Boskowitz. Mas, espere um minuto. O que foi mesmo que Smith disse? A maior parte das pessoas só consegue responder a questões mais complicadas com a ajuda da escrita - relacionando fontes, compilando resumos de pesquisa, mantendo anotações de laboratório e assim por diante. O que você não registrar por escrito provavelmente será esquecido ou, pior, será lembrado de modo incorreto. Essa é uma das razões pelas quais os pesquisadores não esperam chegar ao fim do processo para começar a escrever: eles escrevem desde o início do projeto até o fim, para entenderem melhor e guardarem por mais tempo o que descobriram.

1.2.2 Escrever para entender

Uma segunda razão para escrevermos é ver com maior clareza as relações entre nossas ideias. Ao organizar e reorganizar os resultados de sua pesquisa, você vê novas relações e contrastes, complicações e implicações que do contrário poderiam ter passado desperce-

bidos. Mesmo que pudesse guardar na mente tudo o que descobriu, você ainda precisaria de ajuda para organizar argumentos que insistem em tomar diferentes direções, inspiram relações complicadas, causam desacordo entre especialistas. *Quero usar as afirmações de Wong para sustentar meu argumento, mas o argumento dela é rebatido por estes dados de Smith. Quando os comparo, vejo que Smith não considera a última parte do argumento de Wong. Espere um minuto: se eu a introduzir, juntamente com este trecho de Brunelli, posso salientar a parte do argumento de Wong que me permite refutar o de Smith mais facilmente.* Escrever induz a pensar, ajudando-o não apenas a entender o que está aprendendo, mas a encontrar um sentido e um significado mais amplos.

1.2.3 Escrever para ter perspectiva

Uma terceira razão pela qual escrevemos é que, quando projetamos nossos pensamentos no papel, nós os vemos sob uma nova luz, que é sempre mais clara e normalmente menos lisonjeira. Quase todos nós - estudantes e profissionais - achamos que nossas ideias são mais coerentes no calor de nossa mente do que quando transpostas para as frias letras impressas. Você melhora sua capacidade de pensar quando estimula a mente com anotações, esboços, resumos, comentários e outras formas de pôr pensamentos no papel. Mas você só pode refletir claramente sobre esses pensamentos quando os separa do rápido fluxo do pensamento e os fixa numa forma escrita coerente.

Em resumo, escrevemos para podermos pensar melhor, lembrar mais e ver com maior clareza. E, como veremos, quan¬ to melhor escrevemos, mais criticamente podemos ler.

1.3 Por que elaborar um documento formal?

Mesmo sabendo que escrever é uma parte importante da aprendizagem, da reflexão e da compreensão, alguns de vocês

podem ainda querer saber por que precisam transformar seu trabalho num ensaio ou relatório de pesquisa formais. Essa formalização pode colocar um problema para estudantes que não vêem nenhuma razão para seguir um procedimento de cuja criação eles não participaram. Por que eu deveria adotar uma linguagem que não é minha? O que há de errado com minha linguagem, minhas preocupações? Por que não posso relatar minha pesquisa do meu jeito? Alguns estudantes chegam a achar ameaçadoras essas exigências: temem que, se tiverem de pensar e escrever como seus professores, acabarão, de certo modo, se tornando iguais a eles.

E sua preocupação é legítima, porque tem a ver com todos os aspectos de sua vida. Uma educação que não afetasse quem e o que você é seria ineficaz. Quanto mais profunda sua educação, mais ela o mudará. Por isso é tão importante escolher cuidadosamente o que você estuda e com quem. Mas seria um erro pensar que escrever um relatório de pesquisa ameaçaria sua identidade. Aprender a pesquisar mudará seu modo de pensar, ensinando-lhe mais maneiras de pensar. Você será diferente depois de ter pesquisado, porque será mais livre para escolher quem quer ser.

A razão mais importante para relatar a pesquisa de um modo que atenda à expectativa dos leitores talvez seja a de que escrever para os outros é mais difícil do que escrever para si mesmo. No momento em que você registra suas ideias por escrito, elas lhe são tão familiares, que você precisa de ajuda para vê-las como realmente são, não como gostaria que fossem. O melhor que você tem a fazer nesse sentido é imaginar as necessidades e expectativas de seus leitores. É por isso que os modelos e planos padronizados são os recipientes mais apropriados para suas descobertas e conclusões. Eles irão ajudá-lo a ver suas ideias à luz mais clara do conhecimento e das expectativas de seus leitores, não apenas para que você teste tais ideias, mas também para ajudá-las a crescer. Invariavelmente, você entende melhor suas impressões quando as escreve para torná-las acessíveis aos outros, organizando suas descobertas para ajudar

os leitores a ver explicitamente como você avaliou os fatos, como relacionou uma ideia à outra, como se antecipou às perguntas e preocupações deles. Todo pesquisador recorda-se de algum momento em que, ao escrever para os leitores, descobriu uma falha, um erro, uma oportunidade perdida, coisas que lhe haviam escapado num primeiro rascunho, escrito mais para si mesmo.

Aqueles que pretendem participar de uma comunidade que dependa de pesquisas terão de demonstrar que não só são capazes de dar boas respostas a perguntas difíceis, mas também que conseguem informar seus resultados satisfatoriamente, ou seja, de modo claro, acessível e, mais importante, familiar. Depois de conhecer os modelos padronizados, você será mais exigente ao ler os relatórios de pésquisa dos outros, compreenderá melhor o que sua comunidade espera de todos e será mais capaz de criticar as exigências criteriosamente.

Redigir um relatório de pesquisa, enfim, é simplesmente uma questão de pensar por escrito. Assim, suas ideias terão a atenção que merecem. Apresentadas por escrito, estarão "ali", desvencilhadas de suas recordações, opiniões e desejos, prontas para serem mais amplamente analisadas, desenvolvidas, combinadas e compreendidas, porque você estará cooperando com seus leitores em uma empreitada comum para produzir um conhecimento novo. Em resumo, pensar por escrito pode ser mais meticuloso, sistemático, abrangente, completo e mais adequado àqueles que têm pontos de vista diferentes - mais ponderado - do que quase todas as outras formas de pensar.

Você pode, é claro, simular tudo isso, fazendo apenas o suficiente para satisfazer seu professor. Este livro talvez o ajude nesse sentido, mas, agindo assim, você estará enganando a si mesmo. Se você encontrar um assunto que o interesse, se fizer uma pergunta que deseje responder, se descobrir um problema que queira resolver, então seu projeto poderá ter o fascínio de uma história de mistério, uma história cuja solução dará o tipo de satisfação que surpreende até mesmo os pesquisadores mais experientes.

REFERÊNCIAS

A NBR 6023:2202 -- Informação e documentação — Referências – Elaboração define referência como o "conjunto padronizado de elementos descritivos, retirados de um documento, que permite sua identificação individual" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2002ª, p. 2). As referências devem ser alinhadas à margem esquerda do texto, de maneira que se identifiquem individualmente com espaço simples e separadas umas das outras por dois espaços simples.

A letra deve ser tamanho 12 e o tipo da fonte deve ser o mesmo utilizado no texto. Os recursos negrito, itálico ou sublinhado devem ser uniformes em todas as referências.

As referências podem aparecer em notas de rodapé, no fim do texto ou de capítulo e em listas de referências ao final do trabalho. Sugere-se colocá-las em uma lista no final do trabalho, em ordem alfabética.

Todo documento utilizado e citado no trabalho, inclusive a epígrafe, deve constar na lista de referências. Aqueles utilizados, porém não. citados, são expostos em uma lista de documentos consultados.

A data da publicação de uma obra deve ser indicada em algarismos arábicos. É elemento essencial para a referência, portanto, deve ser sempre indicada.

LIVROS E FOLHETOS

Os elementos essenciais são: autor, título, edição, local, editora e data de publicação. Podem, ainda, ser acrescentados os elementos complementares como: paginação, quantidade de volumes, I*nternational Standard Book Number* (ISBN), série, entre outros.

Até 03 autores

ROUSSEAU, René-Lucien. **A linguagem das cores:** energia, simbolismo, e ciclos das estruturas coloridas. São Paulo: Pensamento, 2004.

VILLA SÁNCHEZ, Aurélio; AUZMENDI ESCRIBANO, Elena. **Medição do autoconhecimento**. Bauru: Eduscs 1999.

AUTOR. **Título**: subtítulo. Edição. Local: Editora, ano.

Referência de material impresso, com informações complementares:

AUTOR. **Título**: subtítulo. Notas de tradução, ilustração, etc. Edição. Local: Editora, ano. páginas. ISBN. (Coleção).

ROUSSEAU, René-Lucien. **A linguagem das cores:** energia, simbolismo, vibrações e ciclos das estruturas coloridas. Tradução de J. Constantino K. Riemma. São Paulo: Pensamento, 2004. 191 p.

VILA SÁNCHEZ, Aurélio; AUZMENDI- ESCRIBANO, Elena. **Medição do toconhecimento.** Tradução: Ana Cristina Machado. Bauru: Edusc, 1999. p. (Coleção educar).

Referência de material em meio eletrônico:

AUTOR. **Título**: subtítulo. Local: Editora, ano. Unidades e designação do suporte.

VALE: Sonia Maria Leite Ribeiro do; GJORUP, Guilherme Barcellos. **Administração rural e comercial e agronegócios:** planejamento, organização e direção. Viçosa, MG: CPT Multimídia, [19—]. 1 CD-ROM.

DORLING KINDERSLEY MULTIMEDIA. **Eyewitness history of the world:** the essential multimedia reference guide to world history. New York: Dorling :(Kindersley Multimedia, 1995. 2 CD-ROM.

Referência de material disponível on-line;

AUTOR, **Título**: subtítulo. Local: Editora, ano. Disponível em: <endereço completo>. Acesso em: dia mês ano.

MEDEIROS, Nilcéia Lage de. **Fórum de normalização:** obra de referência para biblioteconomia e ciência da informação. Belo Horizonte: Fórum, 2006. Disponível em: <http://www.editoraforurn.corn;br/sist/diabiblioteca/ebook_bibliotecario.pdf›. Acesso em: 25 jul. 2008.

PLOTKIN, Mariano Bem. **Freud in the Pampas:** the emergence and development of a psychoanalytic culture in Argentina. [S.l]: Stanford University Press, 2000. Disponível em:
< http://site. ebrary. com/lib/parana/Top?layot,=search&nosr=1&p00= psicologia> . Acesso em: 11 jun. 2008.

Mais de três autores

Referência de material impresso com informações básicas.

AUTOR et al. **Titulo**: subtítulo. Edição. Local: Editora, ano.

ALBERTS, Bruce et al. **Fundamentos da biologia celular:** uma introdução à biologia molecular da célula. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORROW, James R. et al. **Medida e avaliação do desempenho humano**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Suzana Maria Ferreira Gomes et al. **Administração aplicada às unidades de alimentação e nutrição**. São Paulo: Atheneu, 2000.

Referência de material impresso com informações complementares.

AUTOR et al. **Titulo**: subtítulo. Notas de tradução, ilustração, etc. Edição. Local: Editora, ano. páginas. ISBN. (Coleção).

ALBERTS, Bruce et al. **Fundamentos da biologia celular:** uma introdução à biologia molecular da célula. Tradução de Carlos Termignoni et ai. Porto Alegre: Artmed, 2002. 757 p. ISBN 85-7307-494-9.

MORROW, James R. et al. **Medida e avaliação do desempenho humano**. Tradução: Maria da Graça Figueiró da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. ISBN 85-7307-981-9.

TEIXEIRA, Suzana Maria Ferreira Gomes et al. **Administração aplicada às unidades de alimentação e nutrição.** São Paulo: Atheneu, 2000. 219 p.

Referência de material em meio eletrônico:

AUTOR et al. **Titulo**: subtítulo. Local: Editora, ano. Unidades e designação do suporte. Informações complementares.

NOVAES, Humberto. **Sistema de acreditação de hospitais, a proposta da OPAS e seus desdobramentos**: gestão de custos, viabilidade e confiabilidade do empreendimento hospitalar. São Paulo: TVMED vídeo, 1996. 1 fita de vídeo: son.,color.

YAMAGUCHI, Charles et al. **Personalité esthetyque**. São Paulo: Personalité, [19-] 1 fita de vídeo: son., color.

Referência de material disponível on-line:

AUTOR. **Título**: subtítulo. Local: Editora, ano. Disponível em: <endereço completo>. Acesso em: dia mês, ano.

ENKIN, Murray et al. **Guide to effective care in pregnancy and childbirth**. [Oxford]: Oxford University Press, 2000. Disponível em: <http://childbirthconnection.org/printerfriendly.asp?ck=100414>. Acesso em: 25 jul. 2008.

GRIFFITHS, Anthony J. F. et al. **An introduction to genetic analysis**. 7_{th} ed. New York: W. H. Freeman, 2000. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/bv.fcg?rid=iga>. Acesso em: 25 jul. 2008.

Referência de material em meio eletrônico:

Obra com editor, organizador, etc.

Referência de material com informações básicas.

AUTOR (indicação abreviada da função na obra: editor, organizador, diretor, etc.). **Título**: subtítulo. Edição. Local: Editora, ano.

HARDMAN, Joel G.; LIMBIRD, Lee E. (Ed.) **Goodman** & **Gilman**: as bases farmacológicas da terapêutica. 10. ed. Rio de Janeiro: McGraw Hill, 2003.

HOWARD, Barbara J. (Ed.) **Clinical and pathogenic rnicrobiology.** 2_{nd} ed. St. Louis, MO: Mosby, 1994.

TRABULSI, Luiz Rachid et al.(ed) **Microbiologia**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1999.

Referência de material com informações complementares.

AUTOR (indicação abreviada da função na obra: editor, organizador, diretor, etc.). **Titulo:** subtítulo. Notas de tradução, ilustração, etc. Edição. Local: Editora, ano. páginas.ISBN. (Coleção)

HARDMAN, Joel G.; LIMBIRD, Lee E. (Ed.) **Goodman & Gilman:** as bases farmacológicas da terapêutica. Editor-consultor Alfred Goodman Gilman. 10. ed. Rio
de Janeiro; McGraw Hill, 2003. 1647 p. ISBN 85-86804-28-2.
HOWARD, Barbara J. (Ed.) **Clinical and pathogenic microbiology.** Editorial assistat: Joanne Comerford. 2_{nd} ed. St Louis, MO: Mosby, 1994. 942 p. ISBN 08016-6426-8
TRABULSI, Luiz Rachid et al (ed.). **Microbiologia**. Coordenação geral: Flavio Alterthum. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1999. 586 p. ISBN 85-7379-071-7.

Referência de material em meio eletrônico:

AUTOR. **Título**: subtítulo. Local: Editora, ano. Unidades e designação do suporte.

MAIEWSKI, Newton Mattogrossense (Ideal.). **A história da odontologia**. [Curitiba]: Associação Brasileira de Odontologia. Seção Paraná : Academia Paranaense de Odontologia, 1999. 1 CD-ROM.

SÁ, Ana Cristina (Org.) et al. **Pesquisas especiais Barsa Society:** versão 2.1. Barsa Planeta, [200-?]. 1 CD-ROM.

Referência de material disponível on-line:

AUTOR. **Titulo**: subtítulo. Edição Local:Editora, ano. Disponível em: <endereço completo>. Acesso em: dia mês. ano.

KOHN, Linda T.; CORRIGAN, Janet M.; DONALDSON, Molla S. (ed.). **To err is human:** building a safer health system. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000. Disponível em:
<http://books.nap.edu/openbook.php?isbn=0309068371>. Acesso em: 25 jul. 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZ.ATION. Global tuberculosis control:
Surveillance, planning, financing : WHO report 2008. Geneva: World Health (Organization, 2008. 294 p. Disponível em:
<http://www.who.int/tb/publications/global_report/2008/pdf>. Acesso em: 21 jun.2008.

Obra sem autoria

No caso de obra sem autoria definida deve-se iniciar a referência pelo próprio titulo da obra, indicando-se a primeira palavra significativa com todas as letras maiúsculas e as demais, minúsculas e maiúsculas.

Referência de material com informações básicas.

TÍTULO: subtítulo. Edição. Local: Editora, ano.

GUIA de direitos humanos: fontes para jornalistas. São Paulo: Cortez, 2003.

MIDIA dados 2004. São Paulo: Grupo de Mídia São Paulo, 2004.